PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 7 5 KWIETNIA 1927 ROK VI

NOWOCZESNE PRĄDY W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ.

Zastanawiam się, czy wogóle można użyć terminu „nowoczesne“. Należałoby mieć przedewszystkiem jakąś ściśle określoną miarę, jako granicę czasu między rzeczą istotnie nową, a tylko nowszą. Pozwalam sobie przypuszczać, że o prądy „istotnie“ nowe w pedagogice samej, czy w literaturze pedagogicznej „istotnie“ trudno. Nie można przypuszczać, aby kultura ludów białych, obejmująca conajmniej kilka tysięcy lat, była w stanie pominąć jakikolwiek problem wychowawczy. Raczej należałoby twierdzić, że problemy te, hasła, kierunki i prądy powtarzają się co pewien okres czasu stosownie do konieczności społecznych, przewrotów politycznych, rozwoju narodów itd. Stare, odwieczne hasła wypływają na powierzchnię myśli ludzkiej w innej tylko formie, w innem ujęciu, pod innym terminem. Terminologja nauk filozoficznych zmienia się, jak i nauki same, pod wpływem przemian zbiorowej myśli ludzkiej, pod wpływem rozwoju nauk, wreszcie pod wpływem rozwoju samego języka. To samo pojęcie wypływa częstokroć na powierzchnię fali dyskusyjnej jedynie dlatego, że jakiemuś szczęśliwcowi udało się umyślnie czy bezwiednie, znaleźć nowy, dosadny i ostry w brzmieniu, lub nowy dla słuchu termin starego jak świat pojęcia.

Częściej atoli pojawiają się te niby „najnowsze“ prądy jako skutek ważnych wypadków w życiu narodu. Zezwierzęcenie wojenne dopomina się o więcej altruizmu w wychowaniu, zniewieściałość każe szukać zbawienia w wychowaniu fizycznem, materjalizm domaga się zwrotu ku ideałom piękna, przesada w kulcie humanistyki zrodziła potrzebę silniejszego akcentowania nauk realnych.

Nie chcę dawać tu przykładów, bo to rzecz subjektywnych zapatrywań, ale dyskusja na ten temat wykaże zawsze dwie rzeczy:

1) że każde nowe hasło istniało już pod innem mianem i

2) że w każdem takiem starem, przemianowanem haśle znaleźć można nowe, świetlane, a dotąd może mgłą niezrozumienia, lub jaskrawym blaskiem innych momentów chwilowo zakryte punkty.

I jeszcze jedno: nie należy sądzić, ani nawet przypuszczać, że owe nowoczesne prądy to jakieś oderwane, niezależne od siebie, myśli i projekty. Raczej odwrotnie: Wiążą się one z sobą tak ściśle, że operowanie jednym z nich pociąga za sobą współpracę drugich. Trudno mówić o wychowaniu estetycznem, nie potrąciwszy o wychowanie moralne, samodzielne, obywatelskie i na odwrót.

Sprobuję pomówić o niektórych z tych prądów, przynajmniej o tych najbardziej słusznych, lub więcej głoszonych hasłach. Zgóry wiem, że nie potrafię, poruszając jedno z nich, nie potrącić o drugie, — liczę więc na pobłażliwość czytelnika-krytyka.

Sztandary „Szkoły jednolitej“ — „Szkoły pracy“ — „Wychowania moralnego — obywatelskiego — estetycznego“ — „Neohellenizmu w wychowaniu“ — „Nauki zręczności“ — „Wychowania fizycznego“ — „Rytmiki w wychowaniu“ itp. znane są dziś wszystkim nauczycielom. Omówię kilka z nich w porządku, jaki mi się co do następstwa w czasie najodpowiedniejszym wydaje.

I.

WYCHOWANIE MORALNE.

J a k o p r ą d c z a s o w i o d p o w i a d a j ą c y. Równie dobrze moglibyśmy je nazwać wychowaniem w obyczajności, wychowaniem religijnem itp., o ileby nie chodziło o ścisłe odgraniczenie pojęcia i skrupuły językowe. Ale chodzi narazie o co innego, a mianowicie, czy jest to jeden z owych nowoczesnych prądów, o których mam pisać? Tak — o tyle nowy, że hasło samo tak stare, jak samo wychowanie, odżyło dziś szczególnie silnie jako przeciwważnik wybujałego intelektualizmu wolterjańskiego, tudzież zezwierzęcenia powojennego. Nie wiedzę i posiadanie, lecz charakter i uczucie stawia wychowanie moralne w centrum swej pracy.

Pewien Amerykanin skarży się, że dotychczas dwie tylko strony duszy dziecięcej staraliśmy się oświetlić: intelektualną i fizyczną, zaniedbując zupełnie stronę moralną. Istotnie jest tak też i u nas. Kerschensteiner przypomina, że czasy o silnie rozwinię-

tej gonitwie za dobrami materjalnemi i używaniem życia poprzedzają upadek narodu. Poza tem używaniem jest jeszcze druga przyczyna, domagająca się wzmocnienia moralności, — są to ultrademokratyczne formy rządów w dzisiejszych państwach. Domagają się te warunki nierównie większej siły charakteru i obyczajności już choćby dlatego, że miejsce absolutnego monarchy i kilkudziesięciu lub kilkuset jego doradców zastąpić dziś muszą setki tysięcy wyborców, jako współrządców kraju. Od ich obyczajności, godności i odpowiedzialności zależy los narodu.

Zdziczenie młodzieży wojną wyhodowane, bezwzględność w dobieraniu środków zdobywania majątków, niedoświadczony rząd, tu i ówdzie korupcja, uczą nas dowodnie, że najcięższe nawet doświadczenia wojenne nie potrafią poprawić ludzkości, której brakło świadomości, co jest sensem i celem życia. Zaczynamy też dzisiaj gwałtownie, gorączkowo, poszukiwać zaginionej moralności. Kształcenie charakteru, rozumu i uczucia znajduje się w każdym kierunku i sposobie wychowania, a więc i w wychowaniu moralnem, ale fakt, że „Szkoła i charakter“ tudzież pokrewne treścią dzieła Foerstera rozeszły się w przeszło 100.000 egzemplarzy, przemawia za tem, że wychowanie moralne, propagowane przez autora, ma jeszcze za sobą inny autorytet, a mianowicie potrzebę wywołaną czasem obecnym. Potrzebę tę — widać — odczuwają wszyscy. Gdyby sam problem wychowania moralnego dał się łatwiej ująć w definicję i formy gotowe do praktycznego zużytkowania, gdyby wychowanie było dla nauczyciela tak bodaj łatwą czynnością, jak nauczanie, postęp byłby widoczniejszy. Z powodu tych trudności broni się większość nauczycielstwa twierdzeniem, że $^3/_4$ czasu życia dziecięcego zabiera dom, zostawiając szkole zaledwie $^1/_4$ czasu, tudzież nad wyraz szczupłe i mało energiczne środki egzekutywy; nie może więc szkoła wiele dla wychowania i moralności uczynić.

Jak wychowanie moralne przeprowadzać praktycznie w szkole, zdania są podzielone. Jedni żądają specjalnych godzin w tygodniowym rozkładzie i specjalnych pogadanek w tym kierunku, drudzy domagają się, aby całą naukę, tj. wszystkie przedmioty nauczania oddać na usługi nauki obyczajności, inni wreszcie twierdzą, że moralność zdobyć można bez specjalnego nauczania, jedynie przez odpowiedni ustrój szkoły, przez odpowiednie nastawienie

stosunku nauczyciela do ucznia, ucznia do ucznia, nauczyciela do uczenia i ucznia do uczenia się.

S p o s o b y s t o s o w a n i a r ó ż n y c h m e t o d w y c h o w a n i a m o r a l n e g o. O ile mamy na myśli udzielanie nauki moralności w osobnych godzinach, lub łącznie z innemi przedmiotami nauczania, jak to np. ma miejsce we Francji, — to nie należy zapomnieć, że między wiedzą a czynem, między poznaniem moralności a zdolnością zamiany ich w czyn — leży cała przepaść. Przepaść tę przebyć można jedną tylko drogą, drogą ćwiczenia się w posłuszeństwie, przyzwyczajeniu i napinaniu swej woli do czynu, a raczej całego szeregu czynów. A następnie należy pamiętać, że zasad moralności nie zdoła uczeń stosować w praktyce, jeżeli sam nie dojdzie do tej zdolności drogą praktyki, tj. drogą własnego przeżycia. Najpiękniejsze powiastki i morały np. o przywiązaniu, prawdomówności, poświęceniu itp. nie zniewolą dziecka do takiego postępowania, jeżeli nie weźmiemy za punkt wyjścia jakiegoś wypadku z życia dziecka, które ono już ,,przeżyło" w stosunku do matki, ojca lub kolegi. Wywołanie z pamięci tych faktów i związanych z niemi uczuć — dopiero jest w stanie stworzyć odpowiedni nastrój umysłu, gotowy do przetrawienia werbalnej nauki moralności. Uprzytomnienie codziennych wypadków życiowych, stanów duszy i czynów, z nich płynących, musi iść naprzód, a formułowanie rad i przestróg dopiero potem. W ten sposób da się przepisom karności szkolnej, której oparciem jest imperatyw pisany lub mówiony, inne oparcie, a mianowicie dobrowolne i chętne posłuszeństwo.

Systematycznej nauki moralności przy naszym systemie fachowym w szkołach średnich i klasach wyższych szkoły powszechnej udzielać nie możliwe z braku osobnych na ten cel godzin w tygodniowym rozkładzie lekcyjnym.

Nauczyciele w dzisiejszej Austrji radzą połączyć naukę moralności z nauką obywatelską, twierdząc, że kwestje takie jak np. nędza bezrobotnych, kasy oszczędności, ubezpieczalnie, dobroczynność, ochronki, więzienia itp. instytucje dają konkretne przykłady do nauki obu działów wychowawczych równocześnie i nieodłącznie. Z wiedzą naukową o państwie pójdzie w parze pragnienie czynu dla bliźnich.

Ci zaś trzeci, którzy skuteczność nauczania moralności widzą w ustroju życia szkolnego, w programie prac fizycznych, w regulaminie wewnętrznego życia zakładu, propagują instytucję samorządów szkolnych, a na czele ich kroczą Kerschensteiner i Foerster. O systemie tym mówię obszerniej w rozdziale trzecim, na razie wspomnę tylko, że Foerster poza tem domaga się, aby w nauce wszystkich przedmiotów wyszukiwać sposobności stosowania porównań, analogij, przypomnień i zestawień zasady moralnej z danem przeżyciem dziecka. W nauce przyrody znaleźć można np. sposobność wykazania uczniowi, jakie spustoszenie w nauce powoduje niedokładne lub niewierne sprawozdanie pracownika (ścisłość i odpowiedzialność), — w nauce rachunków, że z pogardzanych drobnostek powstają wielkości (wytrwałość, solidarność), — w nauce pisania, że szlachetnym uporem zdobyć można piękne pismo (wola), — w gimnastyce, że zręczność daje pewność siebie (wiara), — w historji, że prawość, siła i piękno są wieczne.

Charakter. Mówiąc o wychowaniu moralnem, identyfikuje je Kerschensteiner z kształceniem charakteru i zastanawia się nad jego istotą i definicją. Pominąwszy naukowo głębokie określenie istoty charakteru, dzieli go Kerschensteiner na biologiczny i inteligiblny, na jednorazowy i stały. Sądzę, że jeżeli powiem: Charakter jest to silna, trwale w czynach według niezmiennych zasad ujawniająca się wola, — będzie to mniej naukowe, więcej zato popularne i zrozumiałe określenie charakteru.

Czterech czynników domaga się Kerschensteiner od charakteru: siły woli, siły sądu, wrażliwości i zdolności analizowania siebie. Za nowoczesną zdobycz pedagogiki uważa on ogólnie już dziś przyjętą zasadę, że najpewniejszym środkiem kształcenia charakteru jest rozsądne i przezorne rozszerzanie kręgu wolności i odpowiedzialności wychowanka. Musi mu być dana sposobność do wyładowania wrodzonego ludziom popędu do czynu, poczem krąg tego pola należy rozszerzać. Wszystko to możliwe jest tylko w samorządzie szkolnym, w szkolnych gminach roboczych itp. urządzeniach, gdzie dominuje czyn. Organizacja szkoły musi być taka, aby przedstawiała cząsteczkę Ojczyzny i teren, na którym może uczeń oddać się produktywnej, a praktycznej i radosnej pracy.

Wola. Dzieci muszą chcieć, — musi im być wolno chcieć, bo w tem leży wartość człowieka. Dzieci muszą „dokładnie“ wie-

dzieć, co im wolno, a czego nie. Powinny nietylko znać przepisy, ale muszą odpowiedzieć dosłownie, że chcą je wykonać i że mogą je wykonać. Zawsze i wszędzie musi być zaakcentowana swobodna, na niewymuszonej chęci oparta, wola.

P r z y z w y c z a j e n i e. Do woli przyłączyć się musi ćwiczenie jako środek do osiągnięcia przyzwyczajenia. Czynność na silnej, trwałej woli oparta, czynność wywołana takim „podrastającym“ już charakterem, winna powtarzać się popędowo i coraz łatwiej „udawać“. Dziecko musi się z tego „udania się“, cieszyć i do powtórnej czynności zagrzewać. Dr. Lewy radzi wprowadzać wychowanka w taki stan, w którymby ten stawał się zdolen zasugerować sobie jakieś wyobrażenie tak silne i tak trwałe, aż ono się z wolą jego w czynie urzeczywistni. Prof. Messmer zaś przestrzega przed lekceważeniem pracy wykonywanej przez ucznia i popiera tę swoją radę spostrzeżeniami, jakie przez szereg lat zbierał u swoich seminarzystów i seminarzystek, którzy profesorowi niejednokrotnie oświadczyli, że jakieś niezręczne lub lekceważące zachowanie się nauczyciela wobec pracy ucznia zbrzydziło dziecku pracę tę na resztę życia.

S a m o w y c h o w a n i e. Często się dziś słyszy wyrażenie „wychowanie własne“, „wychowanie samego siebie“ itp. Wszyscy pedagogowie na tem polu są zgodni, a Kerschensteiner wyjaśnia je w sposób następujący: Wychować siebie — to znaczy, ratować siebie, pomagać sobie, wygrywać samego siebie przeciw samemu sobie, wyciągać siebie z bagna niskich popędów czy chorobliwych namiętności, odwodzić od złych nawyków, uwalniać od fałszywych idei a stanąć w służbię idei moralności. Jest to zatem to, co my zwykle nazywamy panowaniem nad sobą, lub opanowaniem siebie. Do tego potrzebne jest wewnętrzne posłuszeństwo, — oczywiście zczasem dopiero powstałe i wydoskonalone z posłuszeństwa pierwotnego, opartego na strachu przed siłą i karą.

Z n a j o m o ś ć s i e b i e. Z wychowywaniem samego siebie złączona jest świadomość swego ja, albo powiedzmy inaczej: znajomość samego siebie. Niektórzy pedagogowie ćwiczą tę znajomość siebie w ten sposób, że dają uczniom takie tematy do opracowania jak: „Moje nałogi“ — „Płytkość“ — „Zamilczenie“ — „Kłamstwo“ itp. Podstawą takiej pracy dyskusyjnej lub piśmiennej bywa zawsze jakiś najświeższy przypadek z życia klasy (a więc

aktualny). Jeżeli chodzi o pracę piśmienną, to uczniowie wykonują ją na luźnych kartkach, bez podpisu, częstokroć zmienionem pismem. Nauczyciel omawia potem godne wyjaśnienia wypadki. Pamiętać jednak należy, że z chwilą, gdy zdradzi się z domysłem co do osoby autora, zdradzi spowiedź dziecka. Odtąd dziecko już nie będzie szczere, i zamiast ćwiczeniem charakteru prace te byłyby ćwiczeniem obłudy i hipokryzji.

Zobowiązanie. Znakomitym środkiem wychowania w obyczajności jest dobrowolne przyjmowanie na siebie pewnego obowiązku. Jest to jeden z popędów, który zaspokojony być musi. Niech nikt nie sądzi, że te trwożliwe jednostki, które nie chcą przyjmować na siebie żadnych obowiązków, istotnie ich nie przyjmują. Owszem przyjmują one obowiązki na siebie, ale inne, nam nieznane, a prawdopodobnie takie, których wypełnienie uważają za możliwe. Wiadomą jest rzeczą, że właśnie tacy ludzie najbardziej są słowni i skrupulątni w wykonaniu zobowiązań. Wszystkie związki i kluby szkolne, nawet sportowe i zabawowe, są środkami wychowawczemi na polu zobowiązań, a zakres i doniosłość ich rozszerza się z wiekiem i kulturą wychowanka.

Wychowanie płciowe. Chyba to najważniejszy odłam pracy wychowawczej! Od szczęśliwego ujęcia i zręcznego stosowania środków wychowawczych na tym terenie zależy może wszystko w wychowaniu. Dużo mówiono i pisano na temat uświadamiania płciowego. Jedni chcą je zastrzec wyłącznie dla lekarzy, drudzy dla szkoły, trzeci dla domu. Jedni domagają się przyspieszenia, drudzy odwrotnie. Inni domagają się oddzielnych godzin nauki na ten cel z całym aparatem modeli, gipsów i tablic anatomicznych, — inni pragną tym przykrym a niebezpiecznym obowiązkom zejść z drogi przez omijanie wszystkich momentów seksualnych, a natomiast przygotować zrozumienie tego, co samo życie przyniesie, przez odpowiednie traktowanie działu przyrodniczego z biologji i botaniki o rozrodczości i płodności. Jedni radzą, aby w każdej szkole dla absolwentów wygłaszano przez lekarza cały szereg wykładów o życiu płciowem i chorobach seksualnych, inni domagają się takich rozmówek między nauczycielem-wychowawcą a uczniem w cztery oczy.

Zgody nie osiągnięto, — jednej atoli rzeczy nikt nie zaprzecza. a mianowicie, że 1) lepiej, aby pouczeń udzielali rodzice, a 2),

że lepiej dać pouczenie choćby za cenę przykrej bardzo okoliczności obrażania wrodzonej wstydliwości, niż pozostawianie młodych ludzi w nieświadomości. W ostatnich czasach przed wojną roiło się od broszurek i autorów, którzy skutek najlepszy widzieli w pośrednictwie druku. Skutki jednak były marne. Drukowane słowo nie ma tego ciepła i siły przekonywującej, co trafny w danym wypadku wyraz twarzy lub bliski jakiś przykład z życia.

Paradoksalnie to brzmi, a jednak w wysokim stopniu jest słuszne, że wiele złego, bo najwcześniej na tem polu, czynią właśnie same matki przez rozpieszczanie dzieci, przez obcałowywanie, przez przyciskanie dziecka do siebie itd. Podobnie nierozstrzygnięta jest m. zd. kwestja szkół koedukacyjnych, które obok zalet noszą w sobie i niebezpieczeństwa.

Najtrafniej może zbliżył się do rozwiązania tych kwestyj ten, co powiedział, że nie o wiedzę, ile o wolę tu chodzi, bo gdyby było odwrotnie, musieliby wszyscy lekarze i medycy być niedoścignionymi wzorami, a przecież tak nie jest.

Rządy państw a wychowanie moralne. Rząd francuski, który od wielu lat przeprowadził rozdział kościoła od państwa, wprowadził w miejsce wykluczonej ze szkolnictwa nauki religji naukę moralności, podzieloną na siedem kondygnacyj według lat nauki, łącząc ją z konieczności z nauką obywatelską. Nauka ta składa się (we Francji) z przykładów wyprzedzających formułkę, a więc idzie tokiem indukcyjnym. Doświadczenie wykazało jednak, że legendom starego i nowego zakonu nic nie jest w stanie dorównać. Nauczyciele do udzielania tego przedmiotu powołani, poddani są ścisłej kontroli w swej pracy, prowadzić muszą dokładne sprawozdania z przerobionego materjału, za co otrzymują medale, pochwały albo nagany. Rezultat jest jednakże niedostateczny, a inspektorowie wyrażają się niezbyt pochlebnie o skutkach pracy. Wreszcie zezwolił rząd francuski na jeden wolny od nauki dzień w tygodniu, w którym to dniu wolno dzieciom pobierać naukę religji w swojej kościelnej gminie.

Lepsze już cokolwiek rezultaty osiągają Amerykanie u siebie, gruntując naukę moralności na pracy fizycznej, na praktycznym kierunku całego wogóle szkolnego planu, a zaczynają naukę tę od omawiania czwartego przykazania boskiego. Przy wrodzonym indyferentyzmie religijnym Amerykanów, przy praktycznym ich

czysto rozsądkowym zmyśle, przy braku ideałów, iluzyj i efektów, a bardzo normalnym (przynajmniej do czasów wojny), monotonnym i pierwotnym sposobie życia, — może to Amerykanom na jakiś czas wystarczy.

W Anglji pozostawia prawo korporacjom szkolnym swobodę w łączeniu nauki moralności z innemi przedmiotami nauczania, lub udzielania jej odrębnie. Poza tem każda szkoła ma prawo urządzenia u siebie raz w tygodniu czytania biblji bez komentowania. Wiele jednak w Anglji dla wychowania moralnego czynią dobrowolne a liczne związki, popularne nawet między starszą młodzieżą szkolną, a wreszcie flegmatyczny, powolny temperament Anglika i jego duma narodowa. Tuż przed wojną powstał w Londynie związek wyznawców wszystkich religij i uchwalił rezolucję, domagającą się od rządu, by w każdej szkole przynajmniej jedną godzinę w tygodniu wykładano zasady obowiązkowości osobistej, socjalnej i obywatelskiej, ilustrując ją przykładami z literatury religijnej bez względu na wyznanie, z poezji, historji itp. Zdaje się, że i w Anglji daje się odczuwać brak tej symboliki, jaką posiada nasza religja.

Japończycy wzięli się do sprawy iście po japońsku. Przez cztery lata zrzędu pracowało grono najtęższych głów nad sporządzeniem planu i podręczników nauki moralności, rozłożonych na ośm lat nauki. Po dokonaniu dzieła zdają się być zadowoleni z siebie.

Włochom, w których południowym temperamencie leży wrodzona skłonność do symboliki, impulsywność i wysokie ambicje na polu piękna, — których ojczyzna jest zarazem ojczyzną największych mężów i najdroższych pamiątek w kościele, — którym jednak z powodu przeludnienia, niedostatecznie rozwiniętego wielkiego przemysłu grożą zawsze przewroty, wybryki i wyuzdanie, — przyniósł Edmondo de Amicis w książeczce „Serce" podarunek, jakiego zazdroszczą im wszystkie narody.

M o r a l n o ś ć a r e l i g j a. Dla zgody ustalmy sobie nasamprzód pojęcia! Pod moralnością rozumiem sumę tych czynności, słów i myśli, które nieodzowne są w każdem społeczeństwie dla jego rozwoju bez względu na formę rządu, wierzenia i temperament narodu, — pod religją zaś rozumiem formy, w jakich wydane są prawa tej moralności, prawa najwyższe, od których apelacji już niema, bo sędzia jest istotą niepojętą.

Niektórzy — oczywiście mniej liczni — myśliciele żądają odłączenia moralności od religijności, twierdząc, że w tym wypadku wyższość morału przykryta zostanie dogmatem, częstokroć niezrozumiałym, nieprzeniknionym i niedostępnym. Inni znowu zagłębiają się w pracę dowodową, które z tych pojęć z drugiego wypływa.

Przeciwnicy rozdzielania tych dwu pojęć, silniejsi liczbą i bardziej nam do przekonania przemawiający, uważają te dwa tereny za nierozdzielne, a raczej moralność i religijność za jedno pojęcie, jakkolwiek ono skutkiem stronniczego naświetlenia, pozornie wykazywaćby miało pewne odrębności. Popęd do oddania się w służbę pewnym ideałom, popęd do odkrywania prawdy, do utrzymania życia, choćby w formie życia pozagrobowego, bezcielesnego, nawet w formie zbiorowej, nieosobowej duszy świata, pędzą człowieka w ramiona pewnych formuł, ułatwiających mu tę drogę, dających gotowe wzory i sposoby osiągnięcia celu. Im łatwiejsze one są, im bardziej podobne prawom ludzkim, tem więcej przemawiają one do człowieka, koją go, pocieszają i wiążą. Religja jest potrzebą ludzkiego umysłu. Umysły niespokojne, krytyczne, wybiegające poza i ponad ogół, zrywające z utartemi szablonami, odczuwające objawienie religijne, nie są mimo to umysłami bezreligijnemi. Są to najwyżej bezwyznaniowcy w naszem pojęciu, a w gruncie rzeczy twórcy nowej „swojej" jakiejś religji, aczkolwiek sami o tem nie wiedzą. Może być, że nie dali tej swojej religji jeszcze nazwy, może nie dokonali jeszcze streszczenia jej zasad, może nie ułożyli sobie jeszcze tablic porównawczych, ale mimo to już jej się poddali.

Jednej jeno rzeczy nie dopatrują się nowi prorocy, a mianowicie, że tym ich nowym tworom niedostaje albo symboliki, tak potrzebnej dla prostaczków, albo harmonji przymiotów, tak niezbędnych dla doskonałości, albo wielu jeszcze innych „braków", które stare religje wiekowem swem doświadczeniem już wyrównały.

Podstawą religijnego wychowania jest uczucie, a religja, hodująca w swem łonie uczucia złe, zabiłaby sama siebie. Z uczuć prowadzi droga do pożądań, do chcenia, od chcenia do czynów. O to chcenie (wolę) najtrudniej właśnie u umysłów nierozwiniętych, a więc u prostaczków i dzieci. Chrześcijańska religja ze swemi cudownemi wierzeniami i legendami o malutkim Jezusku przemawia najlepiej do duszy dziecka, bo maluje mu obrazy zupełnie do

przeżyć jego podobne. Nie ma tych walorów ani religja mahometańska, ani żydowska i dlatego to może żydowskie dzieci są takie kłótliwe i krnąbrne.

Władze szkolne powojennych Niemiec pracują nad wygotowaniem wzorów nauki moralności, opartej na jakiejś „interkonfesjonalnej religji“, Wątpliwem bardzo, czy się ten eksperyment uda a wszelkie ujadania na dogmatyczno-abstrakcyjny charakter nauki religji chrześcijańskiej będą tak długo kaprysami dziecka, aż dziecko zrozumie, że dzieckiem jest i bez starszych obyć się nie może. Ludzie uposażeni w bogaty umysł, mogą sobie pozwolić na szukanie nowych dróg ludzkości, prostaczkowie wolą rzecz gotową, byle była trwałą i łatwą do ujęcia, — a takich prostaczków ma każdy naród 90%. Z dwóch równych sobie umysłów, z których jeden wyposażony jest w dobrze zrozumianą moralność, drugi zaś oprócz niej jeszcze w wiarę religijną, wygrywa zawsze ostatni.

Dużo sensacji i zadowolenia wywołała książeczka biskupa Kepplera p. t. „Więcej radości“. Człowiek uginający się pod ciężarem trosk małych i szarych, tęskni i idzie ku światłom dalekim, a jeżeli nie ma dość wiary, że ich dosięgnie, to przynajmniej pragnie do nich się zbliżyć. Dusza przygnieciona rzeczywistością lubi słuchać przyrzeczeń i pociechy, — zmęczony pragnie spoczynku, — zrozpaczony ukojenia.

Naco nam namiastek moralności, jeżeli wiara nasza w moralności kompromisów nie zna! W tym bodaj jednym wypadku nie wyprzedziła nas zagranica. (D. N.)

Inowrocław. S. Strzeszyński.

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA NAUCZYCIELI.

Zamieszczając rozprawkę p. Królińskiego, nauczyciela seminarjum i autora licznych prac literackich i pedagogicznych, wyrażamy nadzieję, że wywoła ona obszerniejszą i bardzo pożądaną dyskusję w naszem piśmie.
Redakcja.

Zamierzona reforma szkolnictwa w Polsce zainteresowała nietylko nauczycielstwo szkół powszechnych i średnich, ale i szeroki ogół obywateli, czego dowodem liczne artykuły w prasie codzien-

nej i referaty na zebraniach rodziców. Mniej jednak zainteresowania okazuje społeczeństwo w sprawie reformy seminarjów nauczycielskich, która prędzej, czy później jest nieunikniona. Poruszył ją niedawno na zjeździe sekcyj sem. naucz. T. N. S. W. we Lwowie dyr. Zimerman, a referat umieścił w „Pedagogium", poza tem tylko ogólnikowo wspomniano tu i ówdzie o konieczności reorganizacji tej nader ważnej uczelni.

Na obszarze Rzeczypospolitej mamy obecnie około 200 seminarjów państwowych i prywatnych, w których kształci się około 38 000 młodzieży. Zakłady te wypuszczają rocznie przeciętnie 5 000 abiturjentów. Zapotrzebowanie roczne nowych sił wynosi (jak podaje jedno z warszawskich pism pedagogicznych) 5 540 sił, ubywa zaś wskutek śmierci lub przejścia na emeryturę 4 000, zatem mimo pozornej nadprodukcji ciągle jeszcze są braki, które będą coraz większe w miarę przyrostu naturalnego ludności. Obecnie w szkołach powszechnych uczy się 3 200 000 dzieci, w r. 1932 powiększy się ta liczba o przeszło półtora miljona i państwo będzie musiało do tego czasu utworzyć 33 200 nowych etatów, widać więc sprawa kształcenia nauczycieli nie należy do rzeczy błahych.

Nie pozostanie bez wpływu na sprawę i reforma szkół średnich (gimnazjum 5-letnie z podbudową 7-klas. szkoły powszechnej), albowiem okaże się niezbędnem podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Do seminarjów dzisiejszych wzmaga się napływ dziewcząt do tego stopnia, że np. na obszarze Kuratorjum krakowskiego w r. 1925 uczęszczało do seminarjów 1074 chłopców, a dziewcząt 4923, w okręgu lwowskim chłopców 2751, dziewcząt zaś 7 632. I ten szczegół wejdzie niezawodnie w rachubę.

Wreszcie seminarjum dzisiejsze nie ma wyraźnie zdecydowanego charakteru; jest szkołą ogólnokształcącą i zawodową zarazem. Uczeń seminarjum otrzymuje wykształcenie ogólne i zawodowe w tym samym czasie, w którym jego kolega w gimnazjum otrzymuje tylko ogólne, a więc wiadomości zawodowe musiały wpłynąć na uproszczenie tamtych, stąd i w rezultacie musi być różnica. W celu usunięcia tej różnicy wyłania się projekt kształcenia nauczycieli w szerszych nieco rozmiarach. Kandydat ma ukończyć 7-klas szkoły powszechnej, 5-letnie gimnazjum i 2-letni

kurs pedagogiczny. Projekt ma tę zaletę, że nauczyciel zyskałby więcej w zakresie wykształcenia ogólnego w przedmiotach 5-letniego gimnazjum. Straciłby natomiast w zakresie przedmiotów technicznych i estetycznych, na które w seminarjum kładzie się szczególniejszy nacisk: roboty ręczne, rysunki, śpiew, gra na skrzypcach, ćwiczenia cielesne. Niepodobna bowiem, ażeby abiturjent gimnazjum nauczył się w ciągu 2-letnich studjów pedagogicznych grać na skrzypcach i pokonał trudności z zakresu śpiewu, czy robót do tego stopnia, iżby z pożytkiem mógł potem sam uczyć tych przedmiotów.

Należałoby się też obawiać, żeby owo „studjum pedagogiczne" nie było nastrojone na zbyt wysoki kamerton, kosztem praktyki w szkole ćwiczeń, która podobno ma być zniesiona. Nie obojętną też być musi sama sprawa wychowania przyszłego wychowawcy, co znowu w ramach 2-letniego studjum pedagogicznego uskutecznić się nie da. Młodzież seminarjalną należy przysposabiać do pracy wychowawczej nietylko w szkole ćwiczeń, lecz dać jej możność dostatecznej praktyki w szkołach powszechnych 7-klasowych i w pracy społecznej.

W grudniowym zeszycie „Szkoły" z r. 1922 i w osobnej pracy „Wychowawstwo w szkole polskiej" (Lwów, 1923) poruszyłem już tę kwestję.

Wychowanie przyszłych wychowawców w naszych seminarjach wymaga specjalnej pieczołowitości ze strony władz i niezwykłego poświęcenia ze strony nauczycielstwa seminarjalnego. Tu muszą działać harmonijnie i celowo wszyscy, bez względu na swoje przedmioty i specjalności, a zwłaszcza na kursach wyższych, na których wykształcenie formalne ulega stopniowo likwidacji, a natomiast potęguje się czynniki natury fachowej i praktycznej. Każda lekcja, każdego nauczyciela wychowawcy, każde pouczenie, każde słowo powinno być skierowane nietylko do wychowanka— ucznia ale i do jego przyszłych uczniów. On, patrząc na klasę kandydatów, patrzy równocześnie niby w jakimś labiryncie zwierciadlanym na tyle gromadek dziatwy, ile ma przed sobą jednostek przyszłych nauczycieli. A co więcej w labiryncie tym widzi także gromadki ludzi w różnych okolicznościach — a więc, czy to na zebraniu gminnem, czy przedwyborczem, czy w czasie pożaru, czy w orszaku ślubnym lub pogrzebowym itp.

Praca nauczyciela seminarjum jest jakby uderzenie czemś o brzeg cichej wody, jest pierwszą falą na tej wodzie, falą, która rodzi nowe coraz dalej i dalej aż po przeciwny brzeg.

Niezależnie zaś od pracy ściśle wychowawczej całego grona przewiduję w wspomnianej pracy wychowawców specjalnych, pochodzących ze sfer nauczycielstwa szkół powszechnych lub inspektorskich i mających za sobą praktykę nauczycielską po wsiach i miasteczkach. Dla takich właśnie wybitniejszych a chętnych ludzi należałoby utworzyć kurs dokształcający i potem mogliby oni podjąć się wychowawstwa w seminarjum. W tym wypadku istotnie wielkie usługi oddałby sprawie wychowania w duchu potrzeb kultury ludowej taki wychowawca — specjalista i praktyk doświadczony. Nie musiałby on udzielać nauki jakiegoś przedmiotu np. matematyki, czy czegokolwiek, a tylko zająłby się wyłącznie stroną wychowawczą w godzinach pozaszkolnych. Należałoby więc do niego odwiedzanie zakładów, szkół zarówno w mieście jak w miasteczkach i po wsiach. Wycieczki takie na wieś powinny odbywać się w małych grupach na dni kilka. Niechby kandydaci poznali wiejską szkółkę, jej nauczyciela, czy to w pracy szkolnej, czy obywatelskiej, niechby się przypatrzyli stosunkom w kółku rolniczem, w sklepie kooperatywy, w czytelni, niechby przysłuchali się pogadance wieczornej w domu ludowym i sami w niej wzięli udział. Trudno zresztą wyliczyć wszystkie momenty kształcące praktycznie, a tak niesłychanie ważne w życiu nauczyciela.

Czy w obecnej epoce naszego państwowego bytu seminarjum ma dawać społeczeństwu jedynie dobrych wzorowych wychowawców dziatwy szkół powszechnych, czy też ma ono przysposabiać młode pokolenia nauczycielskie także do pracy wychowawczej poza tą szkołą, a zatem, czy nauczyciel ma być także wychowawcą ludu wogóle?

W cytowanych wyżej pracach, twierdziłem, że wychowanie nauczyciela musi być zastosowane do wymagań, które temu nauczycielowi stawia społeczeństwo.

A społeczeństwo albo jeszcze inaczej nasza narodowa i państwowa racja stanu wymaga od nauczyciela na wsi bardzo wiele. Nauczyciel wiejski musi być słońcem, dokoła którego obraca się cały splot życia zbiorowego wsi. Musi być doradcą ludu i przodownikiem niestrudzonym, a posiadającym tyle praktycznego wy-

kształcenia, żeby w każdej okoliczności mógł wywiązać się z zadania, żeby kłopotliwem „nie wiem“ nie podciął swego autorytetu.

W myśl tej zasady, musi tedy nauczyciel na wsi posiadać zdolność w prowadzeniu kursów dla analfabetów, zakładaniu i prowadzeniu kooperatyw, sklepików, spółek jajczarskich, mleczarskich, przetworów owocowych, musi się znać na rolnictwie, ogrodownictwie, pszczelnictwie, hodowli bydła, musi umieć zabrać się do założenia czytelni, teatru i chóru włościańskiego, musi być dobrym mówcą w różnych okazjach wreszcie i posiadać spryt, któryby mu pozwolił objąć w zakres swoich wpływów wszystkie przejawy życia ludu pod względem kulturalnym, ekonomicznym, społecznym, narodowym.

A oprócz tego nauczyciel ma jeszcze wiele innych zadań, jak np. naukowo poprowadzone obserwacje meteorologiczne, konserwacja zabytków, ubiorów, zwyczajów i mowy ludu. Na nim ciąży moralna odpowiedzialność za talenty, które między ludem zbyt często się marnują. Kto zna bliżej życie ludu, ten się przekona, że „Janko muzykant“ nie jest fantazją poetycką, lecz pospolitem zdarzeniem dnia...

Już z tego dorywczego zestawienia zadań i obowiązków wynika, że nauczyciel musi być człowiekiem uniwersalnym, niejako żywą encyklopedją.

Zasadzie tej przeciwstawia się jednak dzisiejszy prąd w szkolnictwie „non multa sed multum.“

I oto znów wysuwa się ciekawe zagadnienie: Czy nauczyciel powinien posiadać wiadomości niewiele, ale gruntownych, czy też posiadać ich więcej, ale w zakresie popularnym.

Wynika też z powyższego zestawienia także racja i to zdaje się niezbita, że obowiązki nauczyciela wiejskiego nie pokrywają się z obowiązkami nauczyciela w szkole powszechnej miejskiej. Od nauczyciela w mieście nie wymaga się tyle, ile od nauczyciela na wsi. Czy więc mimo dzisiejszych prądów demokratycznych nie należałoby wychowywać pewnego zastępu nauczycieli, specjalnie do p r a c y k u l t u r a l n e j na wsi uzdolnionych?

Demokratyzacja to rzecz piękna, wielka i dobra. A dobra zwłaszcza tam, gdzie lud osiągnął znaczny szczebel kultury. Szwajcarski robotnik może śmiało usiąść przy jednym stole z angielskim lordem. A u nas?

Nasz lud długo jeszcze trzeba wychowywać. A kto tego dokona? Oto przedewszystkiem duchowieństwo i szkoła.

Wyobraźmy sobie, że z jakiegoś środowiska kulturalnego wyeliminowano odrazu wszystkie podręczniki, wszystkie książki naukowe, beletrystyczne, wszystkie zbiory czasopism i rękopisów i że środowisko to zostało ściśle izolowane.

Jakby wyglądał uniwersytet, wszelkie szkoły i wogóle życie umysłowe, gdyby usunięto drukowane słowo. Czas jakiś żylibyśmy odtwarzaniem wielu szczegółów z pamięci, ale pamięć zawodna jest. Wkrótce linja krzywa na wykresie tego zjawiska zaczęłaby gwałtownie spadać i cały mechanizm nauki zaciąłby się wreszcie i stanął, a tylko praca od nowa, od podstaw zaczęłaby niby ozimina kiełkować powoli i nie zaraz.

A przecież taką izolowaną wyspą, pozbawioną pisma jest prawie każda nasza wieś. Co w przeciętnej wsi — nie mówię tu o Wielkopolsce — znaleźć można — oto przedewszystkiem kilka „Złotych ołtarzyków", jeden lub dwa kalendarze, jakieś gazetki ludowe, ściśle charakteru politycznego — oto i wszystko! Smutnych nabierałem doświadczeń, gdy po roku, po dwu latach zapytałem o książki, które sam na wieś niosłem na plecach ze stacji. Oto — okładki przedewszystkiem nadały się wybornie na nakrywki do garnków z mlekiem. Ilustracje powycinane i ponaklejane na ścianach, bądź w chacie, bądź w stajni. A drukowane kartki jakżeż świetnie nadają się do czyszczenia szkiełka od lampy, do zapalania fajki! Kto powinien i kto może wyrobić książce obywatelstwo na wsi, jeśli nie nauczyciel? Czy możliwy jest postęp naszego ludu bez książki?

My jednak literatury specjalnej dla ludu prawie nie posiadamy. Skromny dorobek na tem polu stracił aktualność, natomiast z ogromnym pożytkiem można dawać ludowi pewne utwory, przeznaczone dla inteligencji, ale utwory te musi nauczyciel sam znać. Jakże jednak mało zwraca się uwagi w seminarjach na literaturę popularną, podczas gdy młodzież spędza bezsenne noce nad takiemi utworami, jak „Anhelli", „Nieboska komedja" itp., a zwłaszcza nad studjami krytycznemi arcydzieł swojej i obcej literatury.

Są u nas kierownicy seminarjów, którzy prenumerują dla młodzieży dzienniki, zazwyczaj organa zwalczających się partyj politycznych. Pedagogom tym zdaje się, że młodzież przez czytanie

skrajnych pism, potrafi znaleźć „złoty środek". Sądzę, że gra to bardzo niebezpieczna. Stokroć jednak niebezpieczniejsza byłaby wówczas, gdyby tego rodzaju lektura była podyktowana względami partyjnemi. Zbrodnią bowiem jest wprowadzenie do szkoły polityki, bez względu na jej zabarwienie.

Książce polskiej dla dorosłych powinna torować drogę książka dziecka.

Bibljoteczki dla dzieci i młodzieży stanowić mogą właśnie ten pomost rzucony z miast do wiosek. Na literaturze dziecięcej wyrabiać trzeba stopniowo i powoli przyzwyczajenie do książki, zamiłowanie do niej. W naszych wioskach przyjmuje się niesłychanie łatwo tandeta ubraniowa miejska, nawet modne tańce, modne piosenki z operetek, tylko zamiłowanie w czytaniu miejsca sobie tam znaleźć nie może. Od nowych pokoleń — powtarzam — zacząć trzeba, a jednak nauczycielstwo nasze mało ma pojęcia o literaturze dla dziatwy. Zdaje się, że nauczyciel musi już w seminarjum otrzymać podstawowe wiadomości zarówno z zakresu literatury dziecięcej, jak i ludowej.

Ba, ale kiedy, — kiedy można to wszystko przerobić w seminarjum, skoro i bez tego młodzież pada ze znużenia, skoro wedle planów ma 36 godzin tygodniowo nauki, nie licząc innych jeszcze nadobowiązkowych.

Czy wszystkie przedmioty są bezwarunkowo niezbędne? Zasada — szkoła powinna być dla życia, a nie życie dla szkoły — jest dosyć już stara. Stąd nie można się dziwić, że ogół rodzicielski uważa takie ćwiczenia jak obliczanie wytrzymałości mostu kolejowego w górach, jak równania, logarytmy, jak wykresy uczuć bohaterów w powieściach, analiza mikroskopijna wątroby chorej żaby, a choćby nawet pomiary na gruncie i wiele innych — za bezcelowe, niepraktyczne, a więc obciążające niepotrzebnie młode anemiczne mózgi! Wszak budową mostu zajmują się inżynierowie, a do pomiaru gruntu powołany jest jedynie autoryzowany geometra! itd. itd.

Zapytujemy, czego od nauczyciela wymaga włościanin. On sądzi, że nauczyciel jest „uczonym" i na wszystkiem się rozumie, w każdej potrzebie powinien mu pomóc i poradzić. Z faktem tym koniecznie liczyć się należy i zorganizować seminarja tak,

aby nauczyciel istotnie wyniósł na wieś niezbędny zapas wiadomości, potrzebny mu nietylko w szkole, ale i w pracy społecznej.

Nasz lud stoi jeszcze na bardzo niskim stopniu kultury i należy go wychować, oświecać, uświadamiać, wskazywać mu jasne, świetlane drogi obowiązku nawet poświęcenia.

Nasz lud nie dojrzał jeszcze do tej roli, jaką z konieczności w społeczeństwie nowożytnem odgrywać musi, a przedewszystkiem odgrywać musi w polityce.

Nasz lud jeszcze nie wchłonął w siebie prawdziwej kultury, ale natomiast wchłonął zło, które ta kultura siłą faktu z sobą niesie.

Nasz lud wskutek tej dysproporcji między prawami a obowiązkami może zwichnąć swój przyrodzony dodatni charakter.

Nasz lud dlatego potrzebuje serdecznych, ofiarnych i dobrze przygotowanych przewodników i opiekunów.

A do tej roli nadaje się przedewszystkiem nauczycielstwo szkół powszechnych i stąd wynika nieubłagana konieczność:

Seminarja muszą wychować całe zastępy światłych, ideowych nauczycieli ludu, pracowników z zamiłowania i poświęcenia, którzyby dokonali niezłomną ofiarną pracą tego, co przez dziesiątki lat zaniedbano, którzyby dźwignęli lud nasz na taki poziom, na jakim stoi dziś lud w zachodnich krajach.

Zdaje się tedy, że byłoby rzeczą bardzo wskazaną, aby część seminarjów pomieszczono na wsi, wykorzystując na ten cel pozostałe z parcelacyj budynki i parki dworskie, i stwarzając nowe ogniska pracy wśród ludu.

Oto, jakie uwagi i troski nasuwają się w przededniu naszej reformy. Rzuciłem je bezładnie, wierząc, że będzie to tylko punkt wyjścia do dyskusji. Głosy nauczycieli samych w tej sprawie będą niezawodnie cennym materjałem dla reformatorów.

Lwów. Kazimierz Króliński.

Celem wszelkiego nauczania jest i musi być jedynie harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej gwoli uszlachetnienia rodu ludzkiego.

Jan Henryk Pestalozzi.

REFORMA SZKOŁY POLSKIEJ.

Artykuł inspektora szkolnego p. Śmigielskiego w sprawie reformy szkolnictwa w Nr. 5 *P. S.* wiele zawiera m. zd. poglądów niczem wzgl. mało uzasadnionych, wobec czego, niech mi wolno będzie w tej sprawie, tak aktualnej, tak wielkiej wagi dla wszystkich obywateli Rzeczpospolitej wypowiedzieć się, a raczej rozwiać obawy p. Śmigielskiego.

Żądanie szkoły jednolitej wysunęły koła demokratyczne, które dążyły do tego, aby szkoła przyczyniła się do wytworzenia więzi moralnej między dziećmi, pochodzącemi z różnych klas społecznych. Cel który przyświecał reformatorom, był bezwzględnie idealny. Dziwić się z tego powodu należy, że p. Śmigielski twierdzi: „Najgorliwszymi apostołami tego nowatorstwa byli zdolni i ambitni nauczyciele szkół ludowych, którzy spodziewali się zrównania z nauczycielami gimnazjalnymi". Przecież i Kerschensteiner, ten najwybitniejszy i najbardziej w Niemczech zasłużony bojownik o jedność szkolnictwa, wygłosił w r. 1914 na zjeździe niemieckich nauczycieli w Kilonji przemówienie poświęcone tej sprawie[1]). Dzisiaj nawet dyrektorowie polskich państwowych szkół średnich na zjeździe w Warszawie oświadczyli się za szkołą jednolitą[2]). Dalej nie można propagatorów tej idei posądzać o to, że chodziło im jedynie o zrównanie z nauczycielami gimnazjalnymi. Śmiało za p. Śmigielskim powtórzyć można: „Walka o jednolitość ustroju szkolnego, czyli o t. zw. szkołę jednolitą jest zarazem walką o trwałość i przyszłość demokracji"[3]). Prof. St. Kot tak ujmuje tę kwestję: „Demokratyzacja, wysunięcie się na wybitne miejsce w życiu społeczno-politycznem warstw ludowych, interes państwa, zmierzający do zmniejszenia różnic między obywatelami, wraz z nowoczesną teorją pedagogiczną, są przyczyną popularności hasła jedności szkolnictwa w obrębie państwa. Zjawiska historyczne, które, wytworzyły obok siebie typy szkolne zrodzone z przeróżnych systemów, wzajem do siebie nie dostosowane, straciły żywotną siłę[4]). Zrównanie zaś nauczycieli szkół powszechnych z nauczycielami szkół średnich nastąpić musi z chwilą wprowadzenia reformy, bo „jedność szkolnictwa wymaga jednolitego nauczycielstwa pod względem wykształcenia i uposażenia"[5]). Tego zdania jest i Nawroczyński, gdyż pisze: „Toteż chcąc osiągnąć istotną jedność szkolnictwa, niedość jest związać szkołę powszechną ze szkołą średnią zapomocą programów i organizacji zewnętrznej, — trzeba jeszcze nauczycieli szkół powszechnych postawić na poziomie nauczycieli szkół średnich i w ten sposób osiągnąć jedność nauczycielstwa"[6]).

Omawiając w dalszym ciągu jeden z najważniejszych postulatów jednolitego szkolnictwa, a mianowicie „Wolna droga dla talentów", twierdzi p. Śmigielski: „Każdy talent, drzemiący w głębiach ludu, należy wydobyć na wierzch. A więc produkcja uczonych bez ograniczeń", a dalej „Nie stwarzajmy lekkomyślnie

1) Nawroczyński: *Uczeń i klasa*, str. 283-4.
2) Smulikowski: *O sprawiedliwy ustrój szkolny*, str. 15.
3) „ „ „ „ „ str. 1.
4) St Kot: *Historja wychowania*, str. 640.
5) *Nasz Głos*: Zagadnienie ustroju szkolnictwa, styczeń 1927.
6) Nawroczyński: *Uczeń i klasa*, str. 277—78.

bezrobotnych inteligentów". Napozór bardzo poważne wydaje nam się niebezpieczeństwo wytworzenia się owczego pędu mas do gimnazjów, czyli hyperprodukcji. Z całym jednak naciskiem stwierdzić należy, że byłoby to zasadniczem wypaczeniem idei szkoły jednolitej, której istota polega na tem, aby ze wspólnego fundamentu możliwie jednolitej szkoły powszechnej wyrastała możliwie różnorodna, możliwie bogata, na różne typy rozczłonkowana szkoła średnia, tak iżby gimnazjum stanowiło poprostu jeden z typów szkoły zawodowej, która przygotowuje do zawodów „wyzwolonych". Typ ten jednak nie może być liczniejszy od typów pozostałych, jak rolnicze, handlowe, przemysłowe itp. Każdy z tych typów szkół jednakowo umożliwiać musi wstęp do odpowiedniej wyższej szkoły. Niema więc obawy, aby produkowano bezrobotnych inteligentów, bo każdy po ukończeniu danego typu szkoły może się chwycić swego fachu. Dodać tu jeszcze należy, że każdy obywatel demokratycznego naszego państwa ma prawo domagać się jak najszerszego wykształcenia, czyli posługując się słowami odezwy młodych nauczycieli-żołnierzy francuskich, napisanej podczas wojny w okopach, każdy z nas wołać może: „Chcemy oświaty demokratycznej... Wszystkie dzieci Polski mają prawo do otrzymania najszerszego wykształcenia, jakiego może Ojczyzna udzielić. Ojczyzna zaś ma prawo do zużytkowania wszystkich bogactw duchowych, jakie posiada... Wszyscy winniśmy produkować, trzeba jednak, żeby rządzili najlepsi i żeby rządzili dla dobra wszystkich"[7]). Ostatnie to zdanie bardzo jest ważne, jeśli się zważy, że wszyscy obywatele mają prawo głosowania, a tymczasem „lud pracujący na roli, czy przy warsztatach fabrycznych nie umie z niego korzystać, a raczej daje się w pole wywodzić; dzieje się to wskutek braku oświaty, stąd swych przedstawicieli w sejmie ma bardzo mało w porównaniu z przedstawicielami klas zamożnych"[8]). Zwolennicy zaś szkoły jednolitej dążą do tego, aby każdy zależnie od swych zdolności i warunków życiowych, mógł zatrzymywać się w tym lub innym punkcie swej drogi, ale nie należy nikogo zatrzymywać przemocą; każdy znaleźć musi swoją drogę, swój kierunek, w którym będzie mógł pójść jak najdalej i najwyżej, w miarę sił swoich.

„W dzisiejszych czasach rozwoju społecznego niższe warstwy potrzebują bardzo inteligentnych przywódców", twierdzi p. Śmigielski. Nie o to jedynie chodzi reformatorom, lecz o inteligentnych pracowników, bo światły robotnik o wiele łatwiej znajdzie sobie pracę, praca jego będzie wydajniejsza, świadom będzie swego zadania i pracować chętniej. Uznaje to również i p. Śmigielski, gdyż pisze: „Wszystkie warstwy społeczne potrzebują inteligentnych pracowników". Zasadniczy — zdaje mi się — błąd autora na tem polega, że jego zdaniem szkoła jednolita produkować będzie li tylko uczonych i woła: „Dlatego z produkcją uczonych „festina lente". Tak jednak nie jest, bo prócz ogólno-kształcących szkół średnich i wyższych, stworzy się takie same zawodowe. Podział bowiem pionowy jedynie będzie jednolity, poziomy zaś odznaczać się będzie i musi różnorodnością. Jednolitość tym sposobem zachowa się nietylko między szkołą powszechną a średnią ogólno-kształcącą, ale i między szkołą powszechną

---

7) Nawroczyński: *Uczeń i klasa*, str. 285-6.

8) Rembieliński: *Szkoła jednolita*, str. 4.

a zawodową wszelkiego rodzaju, jak również między szkołą zawodową średnią a wyższą[9]). W związku z tem rzekomo straszny żarzut, który p. Śmigielski robi reformatorom nowego ustroju szkolnictwa, odeprzeć można z łatwością. Autor pisze bowiem: „Reformatorzy wyłowić chcą wszystkie talenty. Jakim sposobem? Przez wybór i dobór najlepszych uczniów. Tymczasem życie uczy, że celujący uczniowie nierzadko wychodzą na bardzo miernych inteligentów, czasem nawet niedołęgów itd.“ Z takiem ujęciem sprawy zgodzić się nie mogę. Celujący uczeń nie wychodzi nigdy na miernego inteligenta, lecz w życiu okazać się może niedołęgą; nie będzie on nigdy, przypuśćmy, dobrym technikiem, lecz teoretykiem· Okazało się bowiem, jak twierdzi Kerschensteiner[10]), że dwa są typy: kotemplacyjny i aktywny, czyli teoretyczny i praktyczny. Z tego też powodu uczeń ten uczęszczać nie będzie do szkoły zawodowej, lecz ogólno-kształcącej. Ten zaś, który po drodze „utykał“, z pewnością dobrym będzie w szkole zawodowej i poświęci się jakiemuś zawodowi, co obecnie jest niemożliwe. Talenty takie marnieją.

Mówiąc o szkole powszechnej, która przeznaczona jest dla wszystkich dzieci bez wyjątku, bez uwzględnienia różnic społecznych, narodowych i wyznaniowych, zauważa p. Śmigielski „Reformatorzy oddawają się tej błogiej ułudzie, że szkoła powszechna, w której będą siedziały obok siebie dzieci bankiera i robotnika, Polaka i Ukraińca, żyda i chrześcijanina, zapobiegnie na przyszłość wszelkim waśniom społecznym, narodowościowym i wyznaniowym“. To nie ułuda, to fakty. Przytoczę tu dla udowodnienia twierdzenie Estkowskiego[11]). „Nie przez zniżanie się do ludu, jak raczej przez podnoszenie go i dźwiganie oświeceniem i wyższą moralnością w górę, zbliżymy go do siebie, zlejemy w jedno ciało narodowe, wyniesiemy go na godność narodu... Tylko przez dobre nauki i wychowanie w szkołach elementarnych wykształcimy i umocnimy równouprawnienie wszystkich warstw w narodzie, a co ubiegłe lata rozerwały i osobno postawiły, to znów w jedną organiczną spoimy całość. Jedynie przez publiczne wykształcenie zniesiemy rzeczywiste różnice stanów, a wywołamy różnicę cnoty, obowiązków i zasług.“ To samo prawie wypowiedział Nawroczyński: „Jeżeli szkolnictwo ma sprzyjać wytwarzaniu się jedności w społeczeństwie, to samo musi być nacechowane jednością, to samo powinno stanowić przystosowany do potrzeb ogólno-narodowych organizm“[12]). Tymczasem szkoła nasza jest stanowa choć stanów już niema. Szkoła powszechna dotychczas, niestety nie jest powszechną, ale „idea szkoły powszechnej zwycięży, bo zwyciężyć musi, tak jak zwyciężała idea powszechnych sądów, powszechnego prawa wyborczego i powszechnych obowiązków wobec państwa“.[13])

Z pośród zarzutów ważniejszych pozostaje jedynie sprawa możliwości tego ujemnego wpływu, jaki mniej kulturalna dziatwa robotnicza i włościańska w wspólnej szkole może wywierać na dzieci inteligencji. Obawia się tego też p.

---

9) Rembieliński: *Szkoła jednolita*, str. 11—12.
10) *Nasz Głos*: Zagadnienie ustroju szkolnictwa, str. 5 (styczeń 1927)
11) Zych: W obronie szkoły powszechnej (*Przyjaciel Szkoły* Nr. 1-6 z r. 1924).
12) Nawroczyński: *Uczeń i klasa* str. 273.
13) Rembieliński: *Szkoła jednolita* str. 6.

Śmigielski, pisząc: „Ogromna większość obywateli nie zgodzi się nigdy dobrowolnie, aby ich dzieci były wychowane wspólnie z żydowskiemi, aby dzieci fizycznie i moralnie czyste, chociażby według ich własnego mniemania, obcowały z brudasami zewnętrznemi i wewnętrznemi.“ Tutaj trzeba przedewszystkiem zauważyć, że już dzisiaj napływ dzieci chłopskich i robotniczych do szkół średnich jest dość znaczny. Więc dzisiaj ten wpływ ujemny, o ile ma działać, już działa, a przecież nikt nie zaprotestował, nikt tych zgubnych wpływów nie skonstatował. Dalej nie od rzeczy będzie przytoczyć w tem miejscu charakterystyczny ustęp z pracy p. I. Pannenkowej „Nowe myśli“, str. 19: „W gimnazjum żeńskiem im. M. Konopnickiej w Warszawie w zeszłym roku, obok dwóch oddziałów kl. IV, utworzono równoległy oddział trzeci, złożony niemal wyłącznie z uczenic 7-klasowej szkoły powszechnej. Jak wynika z informacyj, udzielonych mi uprzejmie przez kierowniczkę oraz przez wychowawczynię tej klasy, rezultaty eksperymentu są następujące: Klasa z początku przedstawiała się bezwzględnie gorzej od obu tamtych oddziałów i wogóle bardzo słabo, — pod koniec półrocza już im dorównała, pod koniec roku szkolnego była już prawie najlepsza. Cechy charakterystyczne tego zespołu: niezbyt rozwinięta lotność i samodzielność myślowa, brak fantazji, ale wielka pracowitość i „zachłanność wiedzy.“ Wykroczeń obyczajowych nie było żadnych. Braki w kulturze towarzyskiej są.“

„Najistotniejszą cechą zamierzonej reformy szkolnictwa polskiego jest to, że szkoła powszechna ma przejąć dotychczasowe trzy niższe klasy szkoły średniej. Tu tkwi ogromne niebezpieczeństwo dla oświaty polskiej wogóle, a dla oświaty szerokich mas w szczególności.“ Zwrócić muszę autorom uwagę na to, że żądanie to jest całkiem uzasadnione. Dotychczas bowiem jest tak, że uczeń, kończący kl. VII, dalej iść nie może. Jednolity ciąg nauki urywa się. Często jednak zdarza się, że uczniowie w ostatniej klasie szkoły powszechnej przerabiają nietylko materjał klasy I, II, ale i III szkoły średniej, a cóż z tego, kiedy do klasy czwartej nie dostaną się z powodu braku miejsca. Żeby tę niesprawiedliwość usunąć, istnieje tylko jedna rada: należy trzy pierwsze klasy w gimnazjach skasować[14]). Obawia się z tego powodu p. Śmigielski, że nastąpi obniżenie poziomu kulturalnego narodu. Obawy te nie mają żadnych podstaw i powtórzyć bez zastrzeżeń mogę słowa p. Jana Szwarca: „O kulturze danego narodu nie świadczy wysoki poziom kilku jednostek, lecz całego społeczeństwa. Szkoła jednolita dąży do podniesienia poziomu całego narodu, a nie jednej tylko warstwy. Że dzieci proletarjatu stoją naogół niżej pod względem intelektualnym, to nie ulega żadnej wątpliwości. Ale trzeba pamiętać, że stan taki spowodowała krzywda, wyrządzona robotnikowi przez dzisiejszy ustrój społeczny... Następnie utrudniają dobre wyniki przepełnienie klas i niedostateczne wyposażenie w pomoce naukowe“.[15]) Jestem przekonany, że skoro dzieci nasze uczęszczać będą mogły wszystkie do szkół średnich, wtedy z większą ochotą uczyć się będą. Pewnego razu uczeń klasy czwartej szkoły powszechnej w wypracowaniu domowem szczerze do tego się przyznał, bo tak mniejwięcej napisał: „Gdy chodzić będę do gim-

---

14) Por. Rembieliński: *Szkoła jednolita*, str. 11.

15) *Nasz Głos*: „Zagadnienie ustroju szkolnictwa“, str. 4. (styczeń 1927)

nazjum, będę się musiał bardzo uczyć, bo mogą mnie z niego wyrzucić. W szkole powszechnej uczyć się nie potrzebuję“.

Odpowiedzieć starałem się na główne zarzuty, jak również starałem się wykazać, że przeprowadzenie reformy jest logicznie zupełnie uprawnione i uzasadnione, a społecznie staje się nawet konieczne, jeśli suma i znaczenie dobra, jakie z sobą niesie, przewyższa sumę zła, czyli tych niedomagań i braków, jakie tkwić się zdają we wszystkich chyba sprawach ludzkich.

Kościan. Menzel.

SLÖJD.

Już w połowie ubiegłego stulecia, gdy przemysł europejski, opierając się na doktrynach liberalnych, zagrażał chałupnictwu i drobnemu rzemiosłu, powstało w Szwecji stowarzyszenie „Svensko Slöjdföreningen“, którą to nazwę możnaby w polskim języku oddać w słowach: „Szwedzkie stowarzyszenie popierania zręczności“. Celem tego związku było budzenie i rozwijanie indywidualnych zdolności wśród ludu i rzemieślników, oraz popieranie krajowego przemysłu domowego.

Sam Slöjd jako nauka zręczności powstał właściwie najpierw w Norwegji, a później dopiero w Szwecji, gdzie spowodował odkrycie i zabłyśnięcie niejednego prawdziwego talentu artystycznego, oraz praktycznie przygotowywał i przygotowuje młodzież do życia.

Szkoła przeto wraz z wspomnianem towarzystwem współdziałała, co odbiło się bardzo dodatnio na wychowaniu młodej generacji i dobrobycie społeczeństwa. Rezultaty bowiem są nadspodziewane.

Wyrazem tej praktycznej nauki, przystosowanej do potrzeb życiowych, była wystawa robót szkolnych, urządzona po raz pierwszy w roku 1897, połączona ze sprzedażą wykonanych przedmiotów. Wystawa wzbudziła nadzwyczajne zainteresowanie w całej Szwecji. Rzecz to zupełnie zrozumiała, jeśli się zważy, iż był to nowy zupełnie eksperyment, a udał się w całej pełni. Zadowoleniu rodziców dziękujących nauczycielom, i radości dzieci, pokazujących co zrobiły, nie było końca. Wśród robót wystawionych, a wykonanych drobnemi rączkami dzieciąt, znajdowały się: hamaki, woreczki na gąbki, koszyczki i teki z wiór lub rafji, dalej grzechotki drewniane, szczotki do czyszczenia srebra z obrzynków skóry zamszowej, zasłony do okien i wiele innych rzeczy.

Ażeby sobie wyrobić ogólne pojęcie o postępie, jaki się w nauczaniu szkoły szwedzkiej dokonał, trzeba się przyjrzeć stosunkom, jakie tam panowały jeszcze parę lat wcześniej.

Jak wielką wagę przywiązywano do pedagogicznego znaczenia slöjdu, niech świadczą słowa jednej z prelegentek wypowiedziane na zjeździe nauczycieli w Chrystjanji w roku 1885.

„Kto chce z występkiem walczyć — mówiła — musi źródło występku opanować: ubóstwo, brud i złe nałogi, a przedewszystkiem trzeba podać rękę tym zastępom zaniedbanych i nieobyczajnych dzieci, które tworzą rezerwę dla naszych więzień".

Czy mimowoli nie nasuwa się tutaj pewna analogja do obecnych stosunków w Polsce?

Pracownie szkolne w Szwecji, urządzone przez różnych filantropów i subwencjonowane przez gminy, postawiono odrazu w ten sposób, by zczasem dawały możność zapracowania na utrzymanie i chroniły od zgubnych następstw bezczynności. W każdej więc szkole uczą dzieci naprawiać własną garderobę, cerowania skarpetek, zelowania bucików itd.

Sprzedawanie bowiem kwiatów czy zapałek uważano jako zamaskowaną żebraninę[1]), która łączy się znów z wypatrywaniem nadarzającej się sposobności do kradzieży.

Wychowanie i nauczanie w powszechnej szkole szwedzkiej przyjęło tedy nowe wartości pedagogiczne, które miały dla tamtejszego przemysłu domowego z powodu geograficznego położenia tego kraju, naprawdę wyjątkowe znaczenie i przyniosło wielką korzyść tamtejszej ludności.

Rzadkie zaludnienie kraju, a więc duże przestrzenie, dzielące jedno gospodarstwo od drugiego, powodują, że nieraz trzeba paru godzin jeśli nie całego dnia, ażeby od wsi do wsi przybyć. Z tego to powodu tamtejszy wieśniak skazany jest prawie wyłącznie na własne siły i pomysłowość. Każdy przeto mieszkaniec szwedzkiej wioski, to rzemieślnik, utrzymujący w dobrym stanie narzędzia i statki domowe, który konserwuje, a nawet wznosi nowe budynki gospodarskie. Warsztat stolarski lub kowadełko w izbie Szweda i różnego rodzaju narzędzia z jednej strony, a krosna tkackie i kilimkarskie dla kobiet z drugiej strony, stanowią niezbędne

---

[1]) Żebractwo w Szwecji jest surowo zakazane.

uzupełnienie tamtejszych mieszkań. Na warsztatach tych, w czasie długich zim na północy, pracują całemi wieczorami ich właściciele, z czego mają dość pokaźny, a zapewne i pożądany uboczny zarobek.

Stowarzyszenie „Slöjdföreningen“ dla popierania przemysłu domowego, urządza własne sklepy, w których sprzedaje produkty domowej roboty, pośredniczy w przyjmowaniu zamówień, a przez umiejętnie rozwijaną propagandę, budzi wśród społeczeństwa zainteresowanie dla własnej wytwórczości przemysłu ludowego. Ostatniem zadaniem zrzeszenia jest to, by ręczne roboty, mające już przez tradycję ustalone formy, nowym duchem ożywić i przystosować do potrzeb czasu i upodobań publiczności. Do wypełnienia tego ostatniego postulatu, dąży związek przez popularyzowanie wzorowych projektów i rozpowszechnianie odpowiednich modeli z dziedziny: sprzętarstwa, zabawkarstwa, tkactwa, kilimkarstwa itp. Modele takie sprzedają po bardzo niskiej cenie rzemieślnikom i szkołom, co przyczynia się do tworzenia rzeczywiście pięknych i użytecznych przedmiotów codziennego użytku.

Ta działalność towarzystwa współpracującego ze szkołą nad podniesieniem materjalnem i moralnem uboższych warstw, nie zdołała oczywiście powstrzymać industrjalizacji niektórych gałęzi nawet artystycznego rękodzieła, co zresztą nie było jego zadaniem. Wychowała jednak w ostatnich czasach szereg zdolnych artystów, pracujących obecnie w fabrykach nad uszlachetnieniem pracy maszynowej.

Główną atoli zasługą organizacji dla popierania zręczności, jest osiągnięcie właściwego celu, t. j. podniesienie dobrobytu wśród wieśniaków i mieszczan i danie możności tym warstwom wzniesienia się na wyższy stopień kultury i oświaty. Toż dzisiejsza Szwecja niema wcale analfabetów i należy do najoświeceńszych narodów świata. Dawna ekspansja bojowa tego narodu ustąpiła miejsca kierunkowi konsolidacji wewnętrznej państwa i pracy na polu ekonomicznem i kulturalnem dla dobra kraju.

Dodatnie zatem oddziaływanie Slöjdu na młodzież, zostało w Szwecji uznane i przez praktyczne wyniki stwierdzone. Korzyści osiągnięte są: poprawa bytu ludności i podniesienie ogólnego poziomu moralnego i umysłowego.

Warto dla przykładu zacytować tutaj zdanie Amerykanina K. G. Leland'a, dyr. szkół w Filadelfji, który w swem sławnem

dziele „Practical Education“ wydanem jeszcze w 1888 r., jako owoc jego długoletniego doświadczenia, mówi:

„W każdem dziecku pomiędzy 7 a 14 rokiem życia, za pośrednictwem stosowania robót ręcznych można rozwinąć zręczność i zdolność spostrzegawczą, lecz po latach 14 przedstawia to wielkie trudności“.

Na poparcie tego twierdzenia nie potrzeba daleko szukać dowodów. Wszak żyjemy przecież w erze panowania Edisonów, Fordów, Emersonów i Taylorów, którzy w życiu gospodarczem dokonali przewrotu, a każdy cywilizowany naród stara się przyswoić sobie metody pracy tych ludzi.

Pewien wielki artysta, gdy chwalono jego talent, powiedział: „zacząłem rysować mając lat 14 i co dzień widzę potwierdzenie faktu, że rysowałbym dwa razy lepiej, gdybym był zaczął rysować, mając lat 7“.

W tem powiedzeniu tkwi rzeczywiście wielka prawda, popierająca twierdzenie Leland'a. Nic też dziwnego, że w ostatnich miesiącach pedagogiczne pisma kraju, o tak wysokiej kulturze jak Szwajcarja, nawołują do naśladowania Szwecji w dziedzinie wychowania. Czy Polska nie powinna wyciągnąć z tego nauki?

Ktoś może powie: to sprawa rządu, a w szczególności Ministerstwa Oświaty. I ostatnie takie zapatrywanie jest słuszne. Ale jeśli się zważy, w jakim czasie obecnie żyjemy, to stwierdzić trzeba, że społeczeństwo wiele rzeczy musi samo zrobić, względnie dawać inicjatywę i współpracować. Wielkie reformy nie dokonują się tylko rozporządzeniami w drodze administracyjnej, lecz są zbudowane przeważnie długoletnim wysiłkiem twórczych jednostek, umiejących wcielać czynem swoją myśl w życie i porywać za sobą społeczeństwo.

Historja Polski obfituje w dość przykładów tego rodzaju, w każdej nieomal dziedzinie życia, iżby je trzeba było tutaj przytaczać. Tak jest zresztą wszędzie, że na wielkie dzieła w jakimkolwiek zakresie składają się usiłowania całego narodu. I w Szwecji tak samo było. Tam kobiety[1]) zwłaszcza odegrały niesłychanie ważną rolę, rozumiejąc, iż nie można jedynie przez jałmużnę wykupywać się od wymagań, jakie im dziejowa chwila stawiała. Najłatwiejszy

---

[1]) Założycielką pierwszych pracowni dla dzieci była A. Hierta-Retzius.

to zapewne sposób okazywania miłosierdzia, dając zbywającą cząstkę na spłacenie długu, jaki zaciąga każdy, który używa wszystkich korzyści cywilizacyjnych w odniesieniu do tych, którym cywilizacja i kultura nic prócz większego ubóstwa nie daje.

Slöjd był niejako dzieckiem czasu a przeszczepiony na nasz grunt istnieje już w Małopolsce chyba od 30 lat, a w Krakowie zapoczątkował go zdaje się Dr. M. Jordan w okresie 1900 roku.

Wyniki tego kierunku pracy są bardzo małe. Tu właśnie jest pole dla prywatnej inicjatywy, w celu reformy praktycznej nauki. Na to czeka nasze chałupnictwo i drobne rzemiosło, które, gdyby zostały odpowiednio do pracy przygotowane i zorganizowane, mogłoby wydać takie rezultaty jak w Szwecji.

Popularyzowanie idei i popieranie krajowych wyrobów ludowych, eksport szczególnie pięknych okazów, z piętnem właściwości psychiki naszego ludu, przyniosłoby korzyści materjalne wytwórcom i podniosłoby dobrobyt naszych wsi i miasteczek. Bogactwo narodu daje silną pozycję na międzynarodowej arenie życia ludzkości i podnosi prestige kraju, który staje się wzorem dla innych. Wzory zaś są dorobkiem kulturalnym, który każdy naród powinien wnieść do ogólnego skarbca cywilizacji. Im więcej jakiś naród wnosi nowych wartości materjalnych czy intelektualnych, tem większe ma prawo do życia, bo spełnia należycie swoje posłannictwo.

Kraków. Marjan Padechowicz.

OGRÓD SZKOLNY I JEGO URZĄDZENIE.

Oddawna i w wielu miejscach powstały w Polsce przy szkołach różnego typu t. zw. ogrody szkolne zwane nieraz „botanicznemi". Byt ich wprawdzie był nietrwały i przemijający. Już w końcu w. XVIII w ustawach „Komisji Edukacyjnej" myślano o tej sprawie, kiedy zalecano rolnictwo i ogrodnictwo. A w pierwszem seminarjum nauczycielskiem, które otworzył ks. Massalski w Wilnie, prócz innych nauk kładziono poważny nacisk także na ogrodnictwo, znajomość ziół i początki gospodarstwa.

Jesteśmy jednakże nieraz jeszcze świadkami, jak ogrody szkolne, nie znajdujące zrozumienia i poparcia, powstają niby odczuwane konieczności — i zamierają, jakby rzecz niezdolna do życia. Los każdego ogrodu szkolnego w dużym stopniu zależny

jest od dobrej woli tej jednostki z pośród grona nauczycielskiego, która ogrodem kieruje, i istnieje ogród zwykle tak długo, jak długo starczy jednostce tej energji i zamiłowania do pracy. Najczęściej jednostka ta nie znajdująca znikąd poparcia ani pomocy, skazana jest na odosobnienie, w którem prędzej lub później wyczerpuje się i porzuca prowadzoną dotąd pracę, a ogród „botaniczny" idzie wtedy pod uprawę ziemniaków lub powiększa boisko szkolne.

To też czas już najwyższy, ażeby sprawę tę rozważyć i rozpocząć planową organizację polskich ogrodów szkolnych. Jak wiadomo, szkolnictwo współczesne zagranicą poświęca wiele uwagi ogrodom szkolnym. Zorganizowaną pracę na tem polu rozpoczęto najpierw w Austrji, gdzie ustawa szkolna wprowadziła do planów organizacji szkół ogród szkolny, jako ważny środek wychowawczy i naukowy. Także w Belgji, Szwecji i w Niemczech znalazł ogród szkolny wiele uznania i stał się zczasem koniecznością powszechnie odczuwaną. W ostatnich czasach wiele pracują w kierunku urządzenia celowych ogrodów szkolnych także Amerykanie.

Wszystkie te dążenia, podejmowane w różnych krajach przez rządy hołdujące rozmaitym prądom pedagogicznym, budzą wiele zainteresowania i zachęcają do podjęcia u nas szerszej pracy na tem polu.

To też w „Programie szkoły powszechnej" ogłoszonym przez Ministerstwo W. R. i O. P. nie pominięto ogrodu szkolnego, który ma ułatwić, uprzyjemnić, a nawet umożliwić nauczanie przyrody; tak, że dziś trzeba go uznać za niezbędną część składową szkoły.

Wobec tego, że szkoły powszechne pokryły gęstą siecią całą Polskę i są najważniejszym czynnikiem podnoszącym oświatę i kulturę w kraju, przeto sprawa ogrodu szkolnego przy szkole powszechnej posiada bodaj największe znaczenie. Od rozumnego i celowego użycia ogrodu w szkole powszechnej jako środka kształcącego zależeć będzie — w dużej mierze wartość społeczna tej powszechnej instytucji szkolnej, bo czego nauczymy dzieci w szkole, to będą umieli i robili potem ludzie. Jeżeli teraz mamy za mało ogrodów, jeżeli drzewa posadzone przy drogach ulegają często złamaniu lub zepsuciu, a w sadach nie można utrzymać owoców przed szkodnikami, to tylko dlatego, że dzieci w szko-

łach nie nauczyly się sadzić, ochraniać i szanować drzew, krzewów, warzyw, kwiatów i ziół, które człowiekowi służyć mogą jako pokarm, lekarstwo, ozdoba. Z niemi i z hodowlą ich trzeba zapoznać koniecznie, o ile można, całą ludność. I tu znowu widzimy, że ogród szkolny jest niezbędną częścią składową szkoły. Kto pozna rośliny i nauczy się je hodować, temu ziemia wydać może więcej pokarmu i uchronić go od głodu, ten potrafi pokryć nagie piaski i skały użytecznym lasem, a wokoło domu zgromadzić drzewa, krzewy i kwiaty.

Dzieci szkolne, biorąc współudział w sadzeniu i pielęgnowaniu roślin ogrodowych, stają się lepsze i moralniejsze.

Ogród szkoły powszechnej jest miejscem, w którem uczeń przy pomocy nauczyciela, wykonywać może sam we wszystkich porach roku szereg czynności, z których wynieść powinien wiele zupełnie konkretnych korzyści. Oto prace wiosenne, takie jak czyszczenie ogrodu, przekopanie, nawożenie, tyczenie dróg i ścieżek, będą dlań sposobnością zdobycia wielu wiadomości z zakresu praktycznego ogrodnictwa wogóle. Własnoręcznie dokonywany zasiew zwiąże uczucia silniej z ogrodem, który odtąd uważać będzie za coś sobie bliskiego. Z uwagą śledzić będzie stopniowy rozwój roślin, do których zasadzenia w ogrodzie się przyczynił, przyczem uczyć się będzie mimowoli ścisłej i cierpliwej obserwacji wszystkich czynników, wpływających korzystnie lub niekorzystnie na rozwój wegetacji rośliny. Np. chcemy dzieciom pokazać, że pęd rośnie zawsze ku górze, a koniec korzenia na dół. Jeżeli kiełkującą roślinę wsadzimy poziomo, lub pędem na dół, to zobaczymy, że jej koniec pędu, rosnąc dalej, zacznie się przeginać ku górze a koniec korzenia ku dołowi. Następnie wykazujemy dalsze wpływy na kierunek wzrostu. Bo gdyby wszystkie rozgałęzienia pędów i korzeni ulegały w ten sam sposób ciążeniu co pierwotne, to tworzyłyby pęki zbitych narzędzi niezdolnych do spełniania swych czynności. Dalej mogą dzieci zauważyć, że roślina zmienia kierunek wzrostu pod wpływem światła (słońca), a na kierunek wzrostu korzeni działa głównie wilgotność gleby. Pielenie grządek uczyć będzie dziecko cierpliwej pracy i zaznajomi je z chwastami szkodliwemi dla gospodarstwa. Pora rozkwitu ogrodu będzie dlań okresem najintensywniejszej nauki, w czasie której pozna nietylko z nazwiska, lecz także pod wzglę-

dem morfologicznym i biologicznym wiele gatunków roślin. W okresie dojrzewania owoców i rozsiewania nasion pozna dokładnie znaczenie rozmnażania się roślin dla utrzymania gatunku. Prace jesienne (zbiór nasion, przykrywanie roślin lub wykopywanie przed zimą itp.) pozwolą poznać uczniowi wiele praktycznie ważnych, a teoretycznie interesujących zabiegów ogrodniczych. Nie potrzeba dowodzić, że przy każdej uczynionej przez niego obserwacji, otwiera się dla nauczyciela sposobność prowadzenia rozmowy z uczniem na temat zagadnień z ogólnej biologji, której znajomość otworzy uczniowi oczy na nowe dlań światy i wzbudzi zamiłowanie do badania zjawisk przyrody. Jedna pogadanka z uczniami w ogrodzie szkolnym, poparta okazami roślin żywych, więcej przynosi korzyści, aniżeli wzorowo przeprowadzona lekcja w sali szkolnej.

Zadanie ogrodu szkolnego jako składnicy żywego materjału, zużywanego częstokroć w dużej ilości przez uczniów wszystkich klas, w których odbywa się nauczanie botaniki, może być bardzo doniosłe i przyczynić się do wprowadzenia zasadniczych zmian w szkole powszechnej. Wobec oparcia nauczania o żywy materjał, który na każde niejako zawołanie będzie pod ręką w ilości wystarczającej, zejdzie znaczenie podręcznika z konieczności na plan drugi.

Otóż nie ulega wątpliwości, że ogród, użyty planowo przez nauczyciela w celach wychowawczych, może stać się w jego ręku ważnym czynnikiem kształcącym. Ogród szkolny może mieć znaczenie dwojakie: jako miejsce kształcenia zmysłu obserwacyjnego, a przeto daje jasny pogląd na przedmiot, którego się uczy i jako miejsce pożytecznej i miłej pracy fizycznej, która ćwiczy ciało i hartuje wolę.

Ogród szkolny, powinien być planowo urządzony, posiadać całą kolekcję roślin wybranych, a przystosowanych do planu nauczania w szkole powszechnej. W ogrodzie szkolnym musi być przedewszystkiem dział botaniczny, gdyż pożądane jest, by dziecko poznało ważniejsze przejawy życia rośliny, by zrozumiało, jak należy hodować i czem je żywić. Nadto powinno nabierać wyobrażenia o rodzinach roślin i poznawać ważniejszych ich przedstawicieli krajowych. Trzeba okazy takie dobrać z roślin charakterystycznych, a zarazem bardzo rozpowszechnionych (np. jaskier z rodziny jaskrowatych).

Poniżej podaję, jaki dobór roślin z oddziału botanicznego uważam za celowy.

I. Typ: Zarodnikowych.

1) Gromada: Rodniowców (paprocie, skrzypy).
2) Gromada: Plechowców (wodorosty, grzyby).

II. Typ: Nasiennych.

1) Gromada: Okrytozalążkowych.

a) Klasa: Jednoliściennych.

Rodziny: Liljowate (lilja, tulipan, konwalja, złoć): Pokrewne rodziny: 1) Amarylkowate (gładysz, narcyz), 2) Kosaćcowate (kosaciec, szafran).

Rodziny: Storczykowate (storczyk, podkolan).
Żabieńcowate (żabieniec, moczarka).
Trawy (tomka wonna, pszenica, kukurydza)

b) Klasa: Dwuliściennych (dział wolnopłatkowych).

Rodziny: Jaskrowate (jaskier, zawilec biały, sasanka, przylaszczka).
Krzyżowe (rzepak rzeżucha łąkowa, rzodkiew).
Makowate (mak, jaskółcze ziele).
Motylkowate (groch, koniczyna, łubin).
Fiołkowate (fiołek, bratki).
Goździkowate (goździk, kartuzek, firletka pospolita.)
Lnowate (len, bodziszek).
Baldaszkowate (dzika marchew, pietruszka, kmin). (Dział: Zrosłopłatkowych).
Wrzosowate (wrzos).
Pierwiosnkowate (pierwiosnek).
Psiankowate (pomidor, ziemniak, tytoń),
Dyniowate (dynia, ogórek).
Dzwonkowate (dzwonki),
Złożone (stokrótka, rumianek, bławatek, mniszek). (Dział: Bezpłatkowych).
Konopiowate (konopie, chmiel).
Rdeskowate (tatarka, szczaw).

Powinien się znajdować osobny dział na zioła lecznicze, które są lekarstwem na różne dolegliwości, a jako takie poszukiwane i nabywane przez aptekarzy. Dlatego konieczne jest, ażeby w ogrodzie szkolnym znajdowały się ważniejsze z tych roślin. Zapoznanie się z ziołami leczniczemi swojskiemi może ułatwić ich zbieranie, co byłoby pożądane, bo aptekarze nasi zakupują ich obecnie bardzo dużo zagranicą.

Pewną całość ziemi w ogrodzie szkolnym powinniśmy poświęcić drzewom i krzewom. Trzeba wyhodować dziczki, a na nich dzieci się nauczą oczkowania i szczepienia. Przez pracę dzieci, pod troskliwem okiem nauczyciela dziczki te zamienią się na drzewa szlachetne, bo pożądane jest, aby w ogrodzie szkolnym znajdowało się po kilkanaście drzew owocowych, w odmianach najlepszych. Po brzegach, na grzędach: truskawki, agrest, maliny i porzeczki, wszystko z nazwiskami, o ile można w różnych odmianach. Może też znajdować się w ogrodzie osobny dział warzyw, ażeby dzieci poznały najlepsze ich odmiany.

Ważne są w ogrodzie szkolnym drzewa i krzewy jagodowe, dostarczające pożywienia ptactwu pożytecznemu. Przedewszystkiem powinna być zasadzona jarzębina, na którą w czasie zimy zlatują gromady ptactwa, dające sposobność obserwowania wielu gatunków naszych ptaków, których ochronę propagować również powinna szkoła. Ustawienie na słupie szafki, daszkiem przykrytej, gdzieby ziarnem i okruszynami chleba karmiono zlatujące się ptactwo, przyniosłoby także wiele korzyści, gdyż budziłoby zainteresowanie w młodzieży i byłoby doskonałym środkiem pomocniczym przy nauczaniu zoologji. Możnaby też w naszych szkółkach ogrodowych przygotowywać materjał dla zakładania drzew morwowych, bez których nie może powstać na stałe produkcja jebwabiu.

Kwiatki wprawdzie chleba nie dają, ale jak po pracy wypoczynek, tak też przy domu trochę kwiatków stanowić może okrasę codziennego życia. Więc i hodowla kwiatów znajdzie miejsce w ogródku szkolnym.

Starałem się wykazać, że ogrody szkolne sa ważne i pożyteczne dla dzieci i społeczeństwa i że powinny być założone przy wszystkich szkołach. Chciałbym jeszcze zaznaczyć, że praca w ogrodzie jest doskonałym sposobem zachowania zdrowia, sprężystości umysłu i pogody ducha. To też nie zdziwi nas powiedzenie jednego z cesarzy rzymskich, który uprzykrzywszy sobie koronę i zgiełk życia dworskiego, porzucił tron i udał się nad brzegi Adrjatyku, gdzie w ciszy i spokoju oddawał się ulubionemu ogrodnictwu. A gdy go przyjaciele i stronnicy namawiali do powrotu, odpisał im: „O ilebyście zobaczyli owoce mojej pracy, zrozumielibyście, że teraz jestem nareszcie szczęśliwym.“

Opalenica. A. Spiesz.

KILKA WSKAZÓWEK W SPRAWIE KÓŁEK MIŁOŚNIKÓW PRZYRODY I OPIEKI NAD ZWIERZĘTAMI.

Cel: Szerzenie miłości przyrody przez

1) umiejętne nauczanie, jak patrzeć na nią, jak ją poznawać,
2) wykazywanie piękna we wszystkich tworach Bożych,
3) urządzanie wycieczek,
4) zbieranie i suszenie roślin na sprzedaż i do domowego użytku.

Dalsze prace.

1) Pogadanki o zwierzętach, mające na celu zaznajamianie dzieci z życiem zwierząt, z ich zwyczajami itd.
2) Pogadanki o pożytku ze zwierząt, o ich potrzebach, pracowitości, troskliwości dla swoich małych i uczenie dzieci, jak się mają ze zwierzętami obchodzić, zwłaszcza z domowemi. — Im więcej dziecko poznaje zwierzęta, tem lepsze staje się dla nich.
3) Czytanie odpowiednich książek.

Uwagi ogólne.

Dzieci przyjmuje się od lat 10-ciu do 14-tu. Członkowie kółka otrzymują odznakę, z którą przychodzą na miesięczne zebrania, (kwadratowy kawałek sztywnego papieru oklejony czerwonym papierem, lub odpowiednia deseczka z nalepioną gałązką koniczyny). Na zebraniach dzieci zdają sprawę, co zauważyły nowego w przyrodzie (wywiązuje się na ten temat miła pogadanka) i co uczyniły dobrego dla bliźnich i dla zwierząt (nie trzeba nalegać, żeby każde dziecko odpowiadało). Należenie do kółka ma być odznaczeniem za dobre sprawowanie. Jeżeli dziecko stale źle postępuje, lub trzy razy zebranie opuści bez wytłumaczenia się i bez ważnej przyczyny, musi być wykreślone, albo zupełnie, lub też przyjmuje się je znowu po pewnym czasie, jeżeli zasłuży. Nie należy dopuścić, żeby inne dzieci z ukaranego w ten sposób dziecka śmiały się.

Ważną jest rzeczą, aby zebrania miesięczne nie opuszczać, (odbywają się w niedzielę po południu) a jeżeli takowe odbyć się nie może, należy dzieciom powód wytłumaczyć.

Tym sposobem przekonywamy dzieci o ważności zebrań i o naszej wytrwałości.

Zebranie nie powinno trwać dłużej niż godzinę, poczem zawsze urządzamy jaką krótką grę, jako doskonały środek do zachęcania dzieci. W lecie mogą się zebrania odbywać na wycieczce. Na zebraniach zimowych układamy z dziećmi szarady, mówimy o domkach dla ptaków, o żywieniu ich i ciepłych, czystych kurnikach i stajence itd.; (po zebraniu) zabawy, gry.

O prawdomówności, prawdziwej dobroci, dotrzymaniu słowa należy często przypominać dzieciom w serdecznych, zachęcających słowach. Młodszych dzieci t. j. przed 10-tym rokiem nie przyjmujemy stanowczo, gdyż przekonaliśmy się, że starsze po pewnym czasie nie chciały chodzić z małemi na zebrania. Ale na wycieczki mogą chodzić małe i zbierać rośliny lecznice, przekonaliśmy się także, że małe dzieci bardzo lubią przyrodę, jeśli starsi zwracają im na nią uwagę.

Może dobrze byłoby starszych członków kółka robić opiekunami młodszych, t. j. oddawać im po kilkoro (10-cioletnich) w opiekę. Sprawozdania kierowniczek i kierowników z ich działalności są bardzo pocieszające. Dzieci przestały łamać drzewka, znęcać się nad zwierzętami, nieraz pomagały w pracy starszym, mniej kłamały, więcej szanowały cudzą własność.

Założenie nowego kółka.

(Zebranie wstępne.)

1) Wytłumaczenie dzieciom w sposób dostępny i miły celu „Kółka Miłośników Przyrody i Opieki nad Zwierzętami".
2) Zachęta do zapisywania się na członków i gorliwego uczęszczania na zebrania.
3) Jak postępować ze zwierzętami domowemi (dlaczego mamy się niemi opiekować.)
4) O ochronie ptaków. Na ten temat zajmująca pogadanka.
5) Jeżeli opiekujemy się zwierzętami, tem bardziej należy się opiekować chorymi, słabymi, niedołężnymi.
6) O ziołach leczniczych, zachęta do ich zbierania. Jakie zioła w danym miesiącu należy zbierać. — Okazy.
7) Dzieci starać się będą spełniać dobre uczynki. (Przykłady.)
8) Regularne uczęszczanie jest konieczne.
9) Jakie są więc wasze obowiązki jako członków kółka?
10) Wspólna gra.

Zebranie kółka N. N.

(Wzór.)

1) Zapytać o dzieci nieobecne i zapisać je.
2) Przeczytać sprawozdanie z poprzedniego zebrania.
3) Przypomnieć o obowiązkach dzieci, należących do kółka.
4) Jak opiekować się zwierzętami w tym miesiącu. (Woda dla psów, zwłaszcza uwiązanych, czyszczenie budy, przesunięcie jej w cień, lub zasłonięcie od słońca). Czem są dla człowieka wrony, nietoperze, ropuchy, krety itd.
5) Koniom nie obcinać ogonów, lecz koniecznie obcinać im grzywy nad oczami gdyż spadający na oczy włos, męczy je i niedozwala patrzeć.
6) O rybach i rakach. W jaki sposób je zabijać, aby się nie męczyły. Nie wybierać ptaszkom jajek — przykłady miłości macierzyńskiej ptaków.
7) W stajenkach musi być okienko — zwierzętom szkodzi ciemność — lubią światło i czystość (przewietrzać). Konie i bydło wycierać z potu, smarować odwarem liści orzecha włoskiego przeciw muchom.
8) O ziołach leczniczych (okazy). Jak suszyć, jak chować, na jakie choroby służą poszczególne zioła. Nie łamać drzew (przypominać zawsze). Zbieranie ziół nie jest konieczne, lecz bardzo pożądane.
9) Co zrobiły dobrego.
10) Krótkie zajmujące czytanie o zwierzętach i krótka zabawa. Pogadanki prowadzi jedna osoba, druga jest sekretarką. Jeżeli kierowniczka lub kierownik nie mają pomocy, sami piszą sprawozdania, notując przedewszystkiem postępy dzieci.

P o d r ę c z n i k i p o m o c n i c z e:
Czarnowski: 125 ziół leczniczych, („Planta“ — Warszawa wydała skrót tej książki pt. „Ważniejsze rośliny lecznice“ i sprzedaje zbierającym zioła po cenie zniżonej) A. Dinand: „Taschenbuch der Heilpflanzen“, „Taschenbuch der Giftpflanzen“, „Pilze“. Znakomite podręczniki z wybornemi ilustracjami. Janina Mortkowiczowa. „Z naszej szkoły“. Boguszewska: „W domu, w polu i w lesie“ i „Patrz dokoła“. Gould: „Dzieci matki przyrody“. Lewicka: „Z naszych pól i lasów“. „Pomocnicy człowieka“. Amicis: „Serce“.

Co sześć miesięcy należy przesyłać sprawozdania na ręce przewodniczącej p. Józefy Skrzydlewskiej w Poznaniu, ul. Kramarska nr. 19/20. *

SKRZYP POLNY JAKO PRZYKŁAD ROŚLINY ZARODNIKOWEJ.

I. O b s e r w a c j a. W marcu i kwietniu szukajcie wiosennych pędów skrzypu! Uważajcie, gdzie rośnie! Badajcie i porównujcie pędy starsze i młodsze co do odstępu liści i twardości kłosów! Poruszajcie ustawione w oknie pędy i zważajcie na wydobywające się chmury pyłu z kłosów zarodnikowych! Po zwilżeniu kłosów powtórzcie doświadczenie.

II. Z d o b y c i e w i a d o m o ś c i. Powiedzcie, gdzie znaleźliście pędy skrzypu! (Pola, miedze, rowy, tory kolejowe). Na polach samych zapewne najmniej ich było! Dlaczego? (Pola krótko przed lub w porze ukazywania się pędów uprawiane, dlatego pędy zniszczone.) Dlaczego mimo to nazywamy skrzyp ten „polny“? (Rośnie blisko pól, a pędy letnie często, wyrastają na polach.) Dlaczego później pędy te mogą rozwijać się bez przeszkód? (Pola już uprawione, nie uszkodzi ich pług i brona.) Jakie są miedze, tory kolejowe itd. pod względem twardości powierzchni? (Są twarde, bo powierzchnia porośnięta stale trawą, niewzruszana prawie że nigdy.) Porównajcie te miejsca pod tym względem z uprawną rolą! Odgadniecie też z łatwością, gdzie roślinom trudniej będzie wydostać się na powierzchnię! Aby zrozumieć, dlaczego skrzyp mimo to przebija nieraz twardą powierzchnię, przyjrzyjmy się młodym jeszcze pędom! Powtórzcie wyniki naszych badań na miejscu pobytu skrzypu! (Młode pędy mają krótkie odcinki, zakryte zupełnie liśćmi; kłos jest krótszy, niż u starszych pędów, i ściśle zwarty.) Udowodnijcie, że takie urządzenie pędu jest odpowiednie! Zawsze w porównaniu ze star-

szemi okazami! (Odcinki wzmocnione przez liście, suche, sztywne, sięgające do węzła powyżej położonego; kłosek twardy.) Z którym owadem możnaby porównać skrzyp! (Z chrabąszczem — porównanie przeprowadzić!) Czy po wyrośnięciu pędy pozostają i nadal tak odporne? (Nie, kłosek się wydłuża, odcinki także, stają się miękkie nad każdem „kolankiem".) Czy nie przychodzi wam na myśl inna roślina, rosnąca także na polach! (Żyto — porównanie przeprowadzić.) Dlaczego więc pędy skrzypu w krótkim czasie wyrastają? (Rosną równocześnie przy każdem kolanku.) Opowiedzcie, dlaczego skrzyp może wyrastać na miejscach dość twardych!

Przekonajmy się, że miejsce i pora rozwijania się pędów skrzypów są odpowiednie! Gdzie to ukazują się owe pędy wiosenne? Dlaczego właśnie takie miejsca są dla rozmnażania się skrzypu najodpowiedniejsze? (Położone zwykle wyżej. Pył może się rozsiewać na dalszą przestrzeń.) Czyby wśród lata, kiedy pola porośnięte zbożem itd., mogło nastąpić rozmnażanie się skrzypu równie korzystnie? (Na polach wysokie rośliny, pył nie mógłby się rozwiać daleko.) W jakim stosunku do tej okoliczności stoi odrastanie pędów z każdego kolanka? (Skrzyp musi w jak najkrótszym czasie się rozwinąć, aby móc się należycie rozmnożyć.) — Opowiedzcie, dlaczego miejsce i czas ukazywania się skrzypu są dla niego korzystne!

Jakie spostrzeżenia zrobiliście podczas potrącania pędów? (Z kłosów wypada pył.) Powtórzymy doświadczenie na pędach, umieszczonych w słoju, stojącym na arkuszu białego papieru! Jakiej barwy jest pył? (Niebiesko-zielonej.) Wypowiedzcie się co do jego właściwości! (Jest suchy, przenosi się łatwo z miejsca na miejsce.) Kiedy w przyrodzie wykazuje te same właściwości? (Podczas pogody.) Czego nauczyło nas doświadczenie z kłosami zwilżonemi, choćby tylko przez chuchnięcie? (Takie kłosy nie wydają pyłu.) Kiedy się dzieje to samo w przyrodzie? (Podczas niepogody.) Dlaczego takie urządzenie jest dla rośliny korzystne? (Porównać z pyłkiem bazi leszczyny). Starajmy się poznać, skąd ten pyłek się wydostaje! Wypowiedzcie się o budowie kłosu! (Dokoła są umieszczone drobne sześciokątne listki. Pod każdym listkiem widoczne są małe torebki (lupa!), a w tych znajduje się pyłek.) Czy i u innych roślin spostrzegliśmy wysypywanie się pyłku?

(Leszczyna, żyto.) W jaki sposób wydają pyłek np. kwiaty drzew owocowych? (Mają pręciki z torebkami.) Czy u skrzypu może też znaleziemy pręciki? Szukajcie innych części kwiatu (kielich itd.)! Skrzyp nie ma kwiatów. Dlaczego tworzą pręciki i słupki ważne części kwiatu? (Z nich tylko powstają owoce.) Których części kwiatu np. brak u iwy? (Bazie iwy nie mają koron ani kielichów, same tylko słupki i pręciki.) Dlaczego iwa może się obejść bez barwnych kwiatów? (Pręciki i słupki są zabarwione, zestawione w kształcie bazi, spostrzec je można zdaleka). Skrzyp nie posiada ani tych głównych części kwiatu, jest rośliną bezkwiatową, wytwarza pył, który służy do rozmnażania: są to zarodniki. Do jakich roślin należy skrzyp? (Do zarodnikowych.) Zarodniki padają na ziemię i dają początek nowym roślinom. — Opowiedzcie, w jaki sposób rozmnaża się skrzyp!

4. Dlaczego pędy wiosenne wkrótce giną? (Po rozsianiu zarodników spełniły swe zadanie). Porównajcie je pod tym względem z znanemi wam roślinami! (Ziemniak usycha po wyrośnięciu i dojrzeniu bulw, żyto i wszelkie trawy po wytworzeniu ziarna, rośliny nietrwałe po wydaniu owoców wzgl. nasienia). W której porze roku zazwyczaj rośliny wydają owoce? (W lecie, a najczęściej w jesieni). Dlaczego rośliny tak późno wydają owoce? (Wpierw muszą wyrość i wydać kwiat, z którego owoc powstaje). Udowodnijcie, że wytworzenie owoców jest trudnem zadaniem! (Roślina zużywa w tym celu dużo materjału, dba tylko o owoce, skąd też np. łodygi drewnieją i stają się twarde, burak wyciąga wszystkie zapasy z korzenia, tak, że ten staje się twardy i nie do zużycia). Kiedy rośliny zbierają takie zapasy żywności, aby wydać owoce? (Roczne w wiośnie i lecie, dwuletnie w pierwszym roku, trwałe co roku gromadzą zapasy w kłączach). Co jest konieczne do wytworzenia pokarmu dla roślin? (Słońce). Wypowiedzcie się, jak słońce wpływa na rośliny! (Przygotowanie pokarmu odbywa się w liściach — ich barwa zielona). Dlaczego pędy wiosenne skrzypu nie mogą spełnić tego zadania? (Są mało zielone). Jakie zadanie mają do spełnienia te pędy? — Są to pędy zarodnikowe. — Jakiego sposobu używa skrzyp, aby jednak nagromadzić zapasów? (Wytwarza w maju i czerwcu pędy letnie, zielone). W czem są te pędy podobne do wiosennych? (Budowa odcinków jak u pędów wiosennych -- brak tylko kłosów zarodnikowych). Dlaczego

pędy letnie zajmują miejsce liści np. u drzew? — Gdzie przechowują się nagromadzone zapasy? (W pędach podziemnych). Jak się o tem przekonać? (Kopać w miejscu ukazania się pędów wiosennych lub letnich, a znajdą się grube kłącza). Porównać z fiołkiem! (Co do pędów podziemnych, wczesnego rozwijania się kwiatów wzgl. pędów wiosennych i późniejszego rozwijania się liści u fiołka a ukazywania się pędów letnich). — Opowiedzcie o zadaniu zielonych pędów skrzypu!

III. Uogólnienie. Każda roślina rozwija się w najodpowiedniejszej porze. — Udowodnijcie, że twierdzenie to jest prawdziwe! (Skrzyp dostaje pędy zarodnikowe, kiedy jeszcze pola są gołe, leszczyna kwitnie przed rozwinięciem się liści, fiołek przed wyrośnięciem traw, zawilec przed uliścieniem się drzew leśnych itd.

IV. Zastosowanie. Dlaczego skrzyp jest niepożądanym chwastem na polach? — Które zwierzęta zjadają go chętnie? — W jaki sposób można się go pozbyć na polu? (Przez posiewanie pola wapnem). — Jakie zastosowanie znajduje skrzyp (pędy wiosenne) w lecznictwie? (Nasuszony i sproszkowany służy do zasypywania liszai, a herbata ze skrzypu, wciągana do nosa, wstrzymuje krew w wypadkach krwawienia.)

Zadanie. Pyłek roślin kwiatowych — a zarodniki skrzypu. — Dlaczego skrzyp może się ukazywać w wczesnej wiośnie?

Krotoszyn. Aleksander Urbański.

TRENY.

(Rozbiór literacki w kl. VII szkoły powszechnej).

Program ministerjalny poleca przeczytać wyjątki z „Trenów“ i dlatego przy niniejszym rozbiorze ograniczam się do rozbioru „Trenów“ VI, VIII, XII i XVIII, nie jakoby były najważniejsze lub pod względem literackim najlepsze, lecz dlatego, że treścią swą są dzieciom najprzystępniejsze, przedewszystkiem zaś wolne od elementów mitologicznych.

I. Nawiązanie. Kto jest dziś nieobecny? Dlaczego NN. nie przyszli do szkoły? Na co chorują? Czy był ich ktoś odwiedzić? Opowiedz, jak się czują. Kto z was kiedyś chorował? Na jaką chorobę? Kto wtenczas bardzo troskliwie opiekował się wami? Dlaczego matka miała o was staranie? Co może się, stać, gdy ktoś jest ciężko chory? Czy komu z was umarł kiedy

kto z rodziny, lub rodzeństwa? Kto najwięcej cierpiał z tego powodu? (Matka, ojciec). Przeczytamy sobie teraz wiersze, w których poeta opisuje swój ból z powodu śmierci córki. Są to właśnie „Treny“ Kochanowskiego, które kazałem wam dziś przynieść do szkoły.*)

II. Rozbiór treści.

TREN VI.

1) Czytanie.

2) Objaśnienia, dotyczące treści.

Jak nazywa poeta umarłą córkę? (Ucieszną śpiewaczkę, Safo słowiańską). Dlaczego nazywa ją śpiewaczką? „Ucieszna“ znaczy przynosząca uciechę, radość! Jakbyśmy dziś powiedzieli? Safona była to sławna poetka grecka. Kochanowski spodziewał się, że córka jego stanie się poetką, że odziedziczy po nim talent poetycki i będzie u Słowian tak sławną, jak Safona u Greków starożytnych. Czy tylko talent poetycki chciał poeta zostawić córce? (Nie, jeszcze „cząstkę ziemieńską.“) Tą cząstką ziemi, którą chciał jej zostawić, była połowa Czarnolasu, wioski, w której mieszkał Kochanowski i był jej właścicielem. Talent poetycki nazywa poeta lutnią, dlatego że dawniejsi poeci deklamowali przy głosach lutni. Zczasem stało się to słowo symbolem poezji, tak jak np. sowa oparta na książce jest symbolem nauki. Jakie inne znacie symbole? Dlaczego Kochanowski miał nadzieję, że córka zmarła odziedziczy po nim talent poetycki? Z czem jeszcze porównuje córkę? (Z słowikiem.) Dlaczego tak szybko umilkła? Jak myślicie, co oznaczają słowa „śmierć ją spłoszyła“? (Tak jak ludzie płoszą słowika i ten milknie, tak śmierć sprawiła, że córka Kochanowskiego umilkła na wieki.) Co to znaczy, ze poeta nie nasycił się jej piosenkami? Jak żegnała umierająca córka matkę? W jaki sposób ojciec przebolał śmierć córki? A matka? Jaki tytuł damy temu wierszowi? (Kochanowski przypomina sobie talent poetycki córki.)

3) Objaśnienia słowne.

Czy wszystkie wyrazy są nam dziś zrozumiałe? Kochanowski żył w wieku XVI; pisał językiem, jakim wtedy mówiono,

---

*) *Bibljoteka Narodowa,* nr. 1. — *Wielka Bibljoteka,* nr. 8. — *Bibljoteka Uniwersytetow Ludowych i Młodzieży Szkolnej,* nr. 192.

dlatego nam, żyjącym w wieku XX, niewszystkie wyrazy są zrozumiałe, niewszystkie zachowały też do naszych czasów swe dawne brzmienie. Wyszukajcie wyrazy, których dziś nie używamy! (Ucieszna, słowieńska, ziemieńska, okazowała, prześpiewając, lichy w innem znaczeniu, gardłkiem, tę trochę, żałośliwe.) Jak powiedzielibyśmy dziś? (Pocieszna, słowiańska, ziemiańska, okazywała, przyśpiewując, mały, gardełko, troszeczkę, żałosne.)

TREN VIII.

1) Czytanie.

2) Objaśnienia, dotyczące treści.

Jakim się ojcu wydał dom po śmierci Urszulki? (Prawdopodobnie napisał Kochanowski ten wiersz po powrocie z pogrzebu.) Zwykle ludzie po śmierci drogiej im osoby odczuwają pustkę, jakoby w domu brakło kogoś. To samo odczuwał Kochanowski po pogrzebie Urszulki. Co sobie przypomina? (Jak było w domu za życia córki.) Jaką musiała być Urszulka za życia? (Bardzo żywa i wesoła.) Opowiedz, jaki był jej stosunek do rodziców! Jak jest obecnie w tym domu? (Smutno.) Co myślicie, dlaczego Kochanowski przeciwstawia dawnej wesołości obecny smutek? (Aby na czytelniku wywołać silne wrażenie.) Czy mu się to udało? Jak zatytułujemy ten wiersz? (Smutek z powodu pustki w domu.)

3) Objaśnienia słowne.

Których wyrazów już dziś nie używamy? (Orszula, maluczką, wszytko, zawżdy, pobiegała, psować, obłapiając, ucieszny, szczyre, niemasz.) Jak powiedzielibyśmy dziś? (Urszula, małą, wszystko, zawsze, przebiegała, psuć, obejmując, pocieszny, prawdziwe, niema.) W jakiem znaczeniu użył poeta wyrazu psować? (Urszulka nie pozwoliła ojcu zbytnio męczyć się pracą umysłową. Przerywała mu ją swemi pieśniami i wesołością.)

TREN XII.

1) Czytanie.

2) Objaśnienia, dotyczące treści.

O czem mówi poeta na samym początku? (Że żaden ojciec tak bardzo nie miłował swej córki jak on.) Czem się tłumaczy ta wyjątkowa miłość dla córki? (Jej zaletami.) Jakie zalety posiadała? Co chciał poeta powiedzieć przez to, że umiała „każdego

ukłon trafić, wyrazić postawę“? (Umiała naśladować ukłon i postawę, była grzeczna dla gości.) Jaką była Urszulka w stosunku do rodziców? W jakim wieku była Urszulka? Czem tłumaczy sobie ojciec przyczynę jej śmierci? (Posiadała za wiele zalet i zdolności. Słabe jej ciało nie mogło znieść nadmiernego rozwoju umysłowego.) Z czem porównuje Urszulkę? Jaki jest stan uczuciowy poety? Co utracił z śmiercią Urszulki? (Nadzieję.) Gdzie już podobną myśl wyraził? (W trenie VI; miał tam nadzieję, że Urszulka stanie się sławną poetką.) Co znaczą słowa „wiekom wiecznie“ zakwitniesz? (Urszulka umarła i już na wieki zeszła z tego świata.) Jak nazwiemy ten wiersz? (Zalety Urszulki, które spowodowały jej śmierć.)

3) Objaśnienia słowne.

Których wyrazów już dziś nie używamy? (Ociec, barziej, ledwe, ochędożne, jako co, rzewniwe, po ranu, karmie, pierwej, zawżdy, wszytki, zstał, grzebę, wznidziesz, mojema, oczema.) Jak dziś mówimy? (Ojciec, bardziej, ledwo, czyste, jakby, zazdrosne, rano, pokarmu, przód, zawsze, wszystkie, dojrzał grzebię, wnijdziesz, mojemi, oczyma.) W których słowach zachowała się dziś jeszcze forma „wiekom wiecznie“? (Na wieki wieków.)

TREN XVIII.

1) Czytanie.

2) Objaśnienia, dotyczące treści.

Do kogo odnosi się poeta w tym wierszu? (Do Boga.) Jak moglibyśmy więc nazwać ten wiersz? (Modlitwą.) Jakim był poeta wobec Boga? (Nieposzłusznym.) Przez co okazują ludzie Bogu nieposzłuszeństwo? (Przez przekroczenie dziesięciu przykazań.) Kiedy ludzie rzadko wspominają Boga? („O szczęśliwe czasy“ t. zn. gdy im się dobrze powodzi.) O czem ludzie nie pamiętają? (Że szczęście, jakiego doznają, mają od Boga i że ono zczasem minie.) O co się modli poeta? (Aby Bóg ludzi trzymał krótko.) Za co uważa on śmierć Urszulki? (Za karę Bożą za swoje grzechy.) Jakiej kary chce poeta? (Kary ojcowskiej.) Jak określa Kochanowski Boga? Prędzej świat zginie, nim Bóg wzgardzi pokornymi.) Co poeta wyznaje w końcu? (Że wielkie są jego występki.) O co prosi Boga? (O litość.) Co opisywał Kochanowski w poprzednich trenach? (Swoje cierpienie z powodu śmierci córki.) A w tym trenie? (Modli się.)

Czego to dowodzi? (Że Kochanowski uważał śmierć Urszulki za słuszną karę Bożą i że uspokoił się tem, iż Bóg jest nam litościwym ojcem.) Jak nazwiemy ten wiersz? (Modlitwą o litość.)

3) Objaśnienia słowne.

Których wyrazów dziś nie używamy? (Rospycha, pomienny, w kaźni, lutość, chocia, spornym, występy, wszytki.) Jak dziś mówimy? (Rozdyma, pamiętamy, w karze, litość, chociaż, opornym, występki, wszystkie.)

III. Rozbiór formy.

Policzcie z ilu zgłosek składają się wiersze w trenach VI, VIII i XII. Treny te są więc pisane trzynastozgłoskowcem. Z ilu zgłosek składają się wiersze trenu XVIII? Tren ten jest więcej przeplatany jedenasto- i siedmiozgłoskowcem. Przypomnijcie sobie treść trenu XVIII i powiedzcie, kiedy poeta używa poszczególnych form wiersza? (Trzynastozgłoskowca, kiedy opisuje swój ból, jedenasto- i siedmiozgłoskowca, kiedy się już uspokoił, znajdując ukojenie w Bogu.) Osądźcie na podstawie treści przeczytanych wierszy, które wiersze nazywamy trenami! (Te, w których poeta opisuje swój ból z powodu śmierci jakiejś drogiej osoby.) Czy zaliczymy „Treny" do poezji lirycznej, czy epickiej?

Co spowodowało, że Kochanowski napisał „Treny"? (Śmierć Urszulki.)

IV. Ćwiczenia słownikowe.

Dzieci łamią kartkę zeszytu na połowę i na jednej piszą wyrazy staropolskie, na drugiej ich dzisiejsze znaczenie.

Bydgoszcz. L. Bandura.

UWAGI DYSKUSYJNE.

O nauczaniu wierszy.

Autor artykułu potraktował sprawę gruntownie i z punktu praktyki szkolnej. Uwzględnił szeroko oddziały niższe, wyższym poświęcił słów niewiele. Nie jest to wadą wskazówek, które p. B. K. podał. Na niektóre rzeczy „nie pisałbym się", bo zdaje mi się, że one nie są wzięte z sali szkolnej a tyczą się współpracy dzieci w zakresie takich form ekspresji, jak gestykulacja i wyraz twarzy. Rozumie się, że to co jest pożądane, jakkolwiek tymczasem nieosiągalne, — powinno być wprowadzone. Tylko należy się liczyć z tem, czy wymagania, które stawiamy dzieciom szkoły powszechnej, nie są zbyt wysokie.

Najwięcej kłopotu mamy z tem, że nie umiemy dobrać tematu, któryby się pokrywał z zainteresowaniem dziecka. Słusznie autor kładzie nacisk na tę stronę pracy nauczyciela i od niej uzależnia rezultat nauczania. Najwięcej

zainteresowania w dziecku wzbudza to, co jest dla niego nowością. Pan B. K. załatwia w ten sposób tę tak drażliwą kwestję, że kiedy chodzi o wiersze, to radzi czerpać je z źródeł, które są uczniowi niedostępne „ponieważ wiersze, znajdujące się w książkach (które mają do nauki!), są dzieciom subjektywnie znane, nie budzą przeto zainteresowania". Chociaż autor pisze, że „dobrze jest, jeżeli nauczyciel czerpie materjał z innych źródeł" t. zn., że nie jest to koniecznością, lecz mówić o tem, co nie budzi zainteresowania, to doprawdy wysiłek nielada. Otóż autor sądzi, że właśnie cała sztuka polega na tem, żeby nauczyciel potrafił zająć dziecko taką rzeczą, która niby uczniowi jest już znana. Rzeczy piękne i nowe same pociągają uwagę dziecka, a tu trzeba rzecz tak ująć, by ona, choć przez ucznia już czytana, znowu go zainteresowała. Nie trzeba się łudzić i twierdzić, że to, co dziecko przeczytało, zna już chociażby „subjektywnie". Poza tem rzecz piękna na kilkakrotnem czytaniu zyskuje a nigdy nie traci.

„Wiersze, spotykane w t.zw. „Wypisach", pozbawione są często zasadniczej cechy — artyzmu, przerabiać je więc należy podobnie, jak czytanki". Wiersze, pozbawione artyzmu, jeżeli to jest „zasadnicza cecha" utworu, należałoby może nie przerabiać. Są pewne wiersze np. bajki, które przerabia się w podobny sposób jak czytanki ale nie z tej racji, że pozbawione są artyzmu. Gdyby żył Krasicki albo jego monograf K. Wojciechowski! Autor artykułu odmówił bajkom „w większości wypadków" wartości artystycznej i wychowawczej dlatego, że „kradzieże, obełgiwanie itp. przedstawione są w bardzo ponętnej dla dzieci formie; powtóre... w każdej bajce zawarty jest sens moralny, dla którego sytuacje i zdarzenia są naciągane, sztuczne". Zupełną słuszność miałby autor, gdyby potępiał bajkę dlatego, bo przedstawia złe czyny w ponętnej formie. Takie utwory należałoby z książek usunąć. Ale w bajce wślad za złym czynem idzie kara. Inaczej nie byłaby to bajka. Sytuacje w bajkach są „sztuczne i naciągane" do sensu moralnego, ale to nie jest wadą utworów, lecz zaletą pisarzy i poetów. Rozchodzi się o to, żebyśmy potrafili tak uczyć, żeby nie bajka ilustrowała życie ale pewne typowe zjawiska życia codziennego, żebyśmy potrafili w odpowiednim czasie i w odpowiedni sposób zilustrować bajką.

„Ponieważ wyjaśnienie treści utworu podczas czytania psuje nastrój, a wiersz niezrozumiały tego nastroju i przeżyć nie wywoła, musimy przedtem, zanim przystąpimy do nauki wiersza, wprowadzić dzieci w jego treść. Prowadzimy więc z dziećmi krótką pogadankę na temat, jaki zawiera treść utworu".

Pogadanka, która wprowadza w treść, jest objaśnieniem. Nie będzie ona zawierała w sobie wyrazów niezrozumiałych, które są w tekscie, a który dzieci będą czytać. Chociaż dzieci będą miały treść udostępnioną, to i tak wyrazy niezrozumiałe trzeba będzie objaśnić. Objaśnienia wyrazów niezrozumiałych można, zależnie od objętości utworu, dawać rozmaicie, ale uniknąć tego nie można Przerabiam to tak: 1. Pogadanka wstępna. 2. Czytam sam całość. 3. Czytają dzieci zwrotkami i wtedy następują objaśnienia językowe i rzeczowe. 4. Czytanie powtórne całości. Pogadanka wstępna nie powinna wprowadzać w treść. Tę dzieci same poznają. Ma ona pobudzić pewne kompleksy myśli, uczucie, czy też naprowadzić na pewne przeżycie, które pozwoli wiersz ująć i wczuć się w niego.

Co się tyczy gestykulacji i mimiki, to o tem pisałem wyżej, tu dodam, że w szkole powszechnej należałoby zwrócić uwagę na dokładne wymawianie i przestankowanie oraz na naturalny ton mowy, zastosowany do sytuacji tak, jak tego wymagamy przy czytaniu kursorycznem.

Analiza wiersza, jeżeli ma być wnikliwa a tyczy się utworów, branych w oddziałach wyższych, nie może być oparta li tylko na wskazaniach programu, który podaje bardzo skąpe wskazówki. Niektóre pytania podane przez autora (Czy się dzieciom wiersz podoba? Jaki nastrój wywołał w dzieciach?) są zbyt trudne dla dziecka szkoły powszechnej. Analiza powinna być dostosowana do utworu, a te pytania (o ile je można stosować) uwzględniają wiersze liryczne, przy których bardzo często rozbiór jest gratulacją rodzinie umarłego.

Uczenie wierszy w klasach wyższych szkoły powszechnej powinno ulec zmianie. Dzieci te kiedyś same będą się uczyły. Trzeba im dać metodę pracy, trzeba ich uczyć pracy samodzielnej, bo uczymy, jak dzieci mają czytać w przyszłości i jak mają same kiedyś opanować pamięciowo wierszyk. Dziecko powinno się samo uczyć wiersza (w oddziałach starszych). Rozumie się, że utwór ma być uprzednio przerobiony statarycznie i zanalizowany, gdy trzeba. Uczniom dajemy wskazówki, jak trzeba postępować, by wiersza nauczyli się na pamięć.

Józef Har. (Strzemieszyce).

Lekcja: Nasze góry Tatry i Karpaty.

Sposób ujęcia tej lekcji prowadzi do jednej z podstawowych zasad *szkoły twórczej*, a mianowicie do zasady — od wrażenia do wyrażenia.

Wycieczka ta wprowadziła dziecko w żywą naturę bliskiego otoczenia, (naturalny pogląd), gdzie odniosło wiele wrażenia, spostrzegało i obserwowało, co jest podstawą jasnego wyobrażenia i pojęcia. Umysł dziecka, napełniony bogactwem nowych elementów pojęciowych, dąży do wyładowania się. Już James zwrócił na to uwagę, mówiąc: „Każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić", a *szkoła twórcza* wielki kładzie na to nacisk.

Niestety lekcja powyższa nie dała uczniowi sposobności wypowiedzenia się, lecz pytaniami rozkłada na części jedność materjału umysłowego. W tym wypadku winien uczeń opowiedzieć, co widział (zasada samodzielności) zapewne jego obserwacja, jak u każdego dziecka będzie nieścisła, ogólnikowa, dlatego też 1) nie jeden, ale więcej uczniów zdaje sprawozdania, które nawzajem się uzupełniają, 2) należy zwrócić uwagę ucznia na ominięte szczegóły zwykłem poleceniem np. Powiedz o tem! Tyś coś zapomniał! Ta sama uwaga odnosi się do drugiej części lekcji. Ledwie postawiono obraz, już zarzuca się dziecko licznemi pytaniami, jakby nic nie widziało. Najpierw uczeń się wypowiada, a resztę uzupełnia się wspólną pracą. W lekcji powyższej wybija się na pierwsze miejsce pytanie nauczyciela, na które metoda *szkoły twórczej* bardzo sceptycznie się zapatruje. Starczy zajrzeć do „Rad i wskazówek pedagogów polskich i obcych" opracowanych przez Osterloffa, str. 31 i do „Szkoły twórczej" Rowida, str. 188, by się przekonać o małej wartości pytania nauczyciela dla rozwoju umysłowego dziecka.

W zupełności dobrze zrozumiana i zastosowana jest druga możliwość wypowiedzenia się „przez czyn" a więc przez lepienie z gliny i wyrób sprzętów z drzewa.

Bernard Janik (Poznań).

JĘZYK OJCZYSTY.

Błędy składniowe w rządzie słów.

(Analogja składniowa).

Postawić pod głosowanie. — Przesądzać niczemu.

3. Pewien znowu sprawozdawca sejmowy, nieświadomy oczywiście użycia polskiego zwrotu: *poddać* wniosek pod głosowanie, posługuje się samorodnym tworem niepolskim: *„Postawić pod głosowanie“*, a popełnia to wskutek nieoględnego skojarzenia zwrotu: *postawić wniosek* (używanego zamiast: podać wniosek) z wyrażeniem: *poddać pod głosowanie;* złączył więc część pierwszą początkową wyrażenia jednego z częścią końcową wyrażenia drugiego i wystylizował rzecz swoją w takiej formie: „Wobec tego marszałek *postawił pod głosowanie* wniosek o odroczenie głosowania do jutra. Wniosek przeszedł“. Dla ścisłości dodać należy, że tak piszącego autora nie można uważać za istotnego twórcę tej skazy językowej, przysługuje mu tylko skromniejsza nazwa — naśladowcy. Już bowiem na parę lat przed nim inny sprawozdawca wystąpił z wyrażeniem: „postawić pod dyskusję“; pisał bowiem: „Stąd ogromna trudność postawienia pod dyskusje pewnych kwestyj“. Nieudolnie więc skleconemu „postawienie pod dyskusję“ należy się miejsce naczelne w rzędzie podobnych wykroczeń językowych.

4. Inny pisarz — skądinąd pierwszorzędny erudyta — używa zwrotu: *„nie przesądzać niczemu“*, tj. po słowie *przesądzać* kładzie dopełnienie w przypadku 3-cim, zamiast w 2-im; pisze bowiem: „Nie przesądzamy *niczemu,* nie wiemy, co jutro przyniesie“. W myśli pisarz ten miał pewnie zwrot gotowy: *nie przeczymy niczemu,* przelewając jednak myśl tę na papier, użył słowa: *„nie przesądzamy“*, pokrewnego znaczeniowo pierwszemu, pozostawiając część drugą zwrotu: nie przeczymy *niczemu* — bez zmiany. Stąd dziwoląg składniowy: nie przesądzamy *niczemu,* zamiast: nie przesądzamy *niczego.*

Warszawa. A. A. Kryński

OCENY KSIĄŻEK.

Aleksander Stala: *Nasza pierwsza książka.* Część I na klasę II-gą szkół powszechnych. Wydanie IV, poprawione i uzupełnione. Nakładem „Naszej Księgarni“ Spółki Akc. Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Warszawa, str. 146 + V 1926.

Przy nauczaniu wogóle, a w szczególności przy nauczaniu języka ojczystego, ważną rolę odgrywa podręcznik szkolny.

Stosownie do wymagań dydaktyki treść książki szkolnej powinna być wyrażona zrozumiale i unaoczniająco; materjał nie powinien przekraczać poziomu umysłowego uczniów, lecz rozszerzać ich wiedzę.

Książka szkolna nie może być tylko szematycznem streszczeniem nauki. Powinna dawać tylko takie rzeczy, które posiadają dla ucznia prawdziwą wartość; powinna podawać prawdę, ponieważ nauka języka ojczystego jest podstawą nietylko nauczania, lecz i wychowania.

Wszystkie te cechy, któreśmy wymienili, posiada *Nasza pierwsza książka*, która pod względem doboru materjału i opracowania znacznie przewyższa poprzednie wydania.

Treścią *Naszej pierwszej książki* nie jest przygodny zbiór dłuższych lub krótszych urywków, które po przeczytaniu winni uczniowie streścić, lecz treść

czytanek ściśle się wiąże z życiem dziecka, t. j. z jego nauką, zabawą, z życiem religijnem, rodzinnem, koleżeńskiem, z życiem społecznem i narodowem.

Przy rozłożeniu materjału uwzględniono wszystkie cztery pory roku. Zaczyna się pięknym wierszykiem „Poranek Tadzia“, następnie idzie „dzień“, „wieczór“, później „pierwszy dzień w szkole“ i tak dalej poprzez tygodnie, miesiące kończy się ostatnim dniem w szkole prześlicznem pożegnaniem dzieci przez szkołę „Żegnajcie dzieci“.

Wśród drobnych powiastek i wierszyków przeważają wyjątki nietylko z utworów M. Konopnickiej, poetki najbardziej dostępnej i zrozumiałej dla młodocianych umysłów i tak prosto a pięknie mówiącej do dziatwy, lecz i innych zasłużonych na polu pedagogicznem poetów i pisarzy, jak np. St. Jachowicza, M. Brzezińskiego, St. Karpowicza, Or-Ota...

Nasza pierwsza książka zawiera cały szereg dosyć pomysłowych obrazków z zaznaczeniem pod niemi zdaniami: „Opowiedz o dziewczynce, którą widzisz na obrazku.“ (Obrazek pierwszy.) Albo: „Napisz, jakie zabawki widzisz na obrazku.“ Stopniowe przejście do trudniejszych ćwiczeń obrazkowych „Ułóż opowiadanie na podstawie tego rysunku.“ „Przyjrzyj się temu obrazkowi i ułóż opowiadanie o tym chłopcu i kózce“ (§ 36.) Pod względem pedagogicznym i dydaktycznym jest to pomysł dość dobry i szczęśliwy. Obrazki te, traktowane w ten sposób, stają się niewyczerpanem źródłem do poznania dziecka, jego zasobów myślowych, do rozbudzenia twórczości u dzieci i zmuszenia ich do wypowiadania się ustnie i piśmiennie, przez co uczą się poprawnie mówić i pisać.

Oprócz tego, *Nasza pierwsza książka* zawiera plany w pytaniach, związane treścią z czytanym urywkiem lub pokrewne mu treścią. Pytania te ułożone są tak, aby odpowiedzi na nie dawały poprawnę opowiadanie. Ujmują one dobrze ostateczny wynik danej czytanki, a zadane piśmienne do domu utrwalają nabyte wiadomości, przyuczają dzieci do logicznego uporządkowania ich myśli. Są też i ćwiczenia ortograficzne, gdzie uczeń zmuszony jest dopisywać do podmiotu orzeczenie, względnie określenie, np. Fela pierze, rolnik..... (N. 17.)

Wszystkie te ćwiczenia zmuszają ucznia do prawidłowej budowy zdań i przygotowują bardzo subtelnie do łatwego a dokładnego zrozumienia podstawowych prawd gramatycznych. Przewodnią zasadą metodyczną przy układzie *Naszej książki* jest dążność autora, aby dostarczyć jak najwięcej materjału i okoliczności do pracy samodzielnej uczniów przy nauce języka ojczystego, oraz pobudzić uczniów do tej pracy.

Na zakończenie tych kilku uwag, stwierdzamy, że materjał *Naszej pierwszej książki* jest bardzo umiejętnie dobrany, posiada związek myślowy, jednolity i tak dobrze ułożony, że budzić musi spotrzegawczość u dzieci, działać na ich wyobraźnię, wzbogacać słownik i wiadomości o świecie, rozwijać zdolność wysnuwania wniosków i wypowiadania swych myśli, krócej — kształci intelekt i serce dziecka. Metoda szkoły pracy jest uwzględniona w szerokiej mierze, jak również nie pominięta jest strona narodowa. Wszystko to świadczy, że autor *Naszej pierwszej książki* jest prawdziwym pedagogiem i musiał się dobrze wczuć w duszę dziecka.

Stefan Zielonka.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

TRZYDNIOWY KURS Z PREHISTORJI POLSKIEJ dla nauczycieli szkół powsz. Najdawniejszą przeszłość naszego narodu odtworzyć możemy jedynie na podstawie zabytków przedhistorycznych, znajdowanych w ziemi. Wypływa stąd obowiązek ratowania owych niepozornych lecz bardzo cennych naukowo dokumentów najstarszej naszej kultury, jakiemi są wykopaliska. W akcji ratowania zabytków przedhistorycznych ogromnie ważna jest pomoc szkoły. Wobec coraz większego zainteresowania pradziejami Polski, jakie budzi się wśród naszego nauczycielstwa i wobec wielkiego znaczenia, jakie może mieć umiejętna pomoc nauczycieli, szczególnie wiejskich, przy ochronie zabytków przedhistorycznych przed zagładą, Polskie Towarzystwo Prehistoryczne wraz z kierownictwem Działu Przedhistorycznego Muzeum Wielkopolskiego urządzają w porozumieniu z Kuratorjum Okręgu Szkolnego w czasie wakacyj wielkanocnych, w tygodniu poświątecznym w dniach 20—22 kwietnia trzydniowy kurs z prehistorji Wielkopolskiej dla nauczycieli szkół powszechnych. Kurs składać się będzie z wykładów objaśnianych przezroczami, ćwiczeń praktycznych na okazach muzealnych oraz wycieczki w okolicę Poznania dla zwiedzania rozkopywanego cmentarzyska lub grodziska. Uczestnicy kursu zaznajomią się więc teoretycznie i praktycznie z głównemi typami wykopalisk i wezmą udział w badaniach terenowych. Udział w kursie jest bezpłatny. Szczegółowy program kursu podany jest poniżej Zgłoszenia udziału w kursie należy nadsyłać jak najwcześniej na ręce prof. Kostrzewskiego, kierownika Działu Przedhistorycznego Muzeum Wielkopolskiego (Poznań, ul. Seweryna Mielżyńskiego 26/27). Wykłady odbywać się będą w Uniwersytecie (sala 22 Coll. minus), ćwiczenia w Dziale Przedhistorycznym Muzeum Wielkopolskiego.

I. dzień (20 kwietnia).

9—10	przed poł. Znaczenie zabytków prehistorycznych dla odtworzenia naszej przeszłości . .	Prof. Dr. Kostrzewski.
10—11	przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka kamienna)	Dr. A. Karpińska.
11—12	przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka bronzowa)	Dr. A. Karpińska.
2—4	po poł. Ćwiczenia praktyczne na okazach w muzeum	Prof. Dr. Kostrzewski.
4—5	po poł. Warunki występowania zabytków przedhistorycznych w terenie	Prof. Dr. Zakrzewski.
5—6	po poł. Współudział szkoły w ratowaniu zabytków przedhistorycznych	Prof. Dr. St. Dedio.

II. dzień (21 kwietnia).

9—10	przed poł. Sposób ratowania zagrożonych znalezisk	Prof. Dr. Zakrzewski.
10—11	przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka żelazna, część I)	Prof. Dr. Kostrzewski.

11—12 przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epqka żelazna, część II) . . . . Prof. Dr. Kostrzewski.
2—4 po poł. Ćwiczenia praktyczne na okazach w muzeum . . . . Prof. Dr. Kostrzewski.
4—5 po poł. Oprowadzanie po muzeum . . . . Dr. A. Karpińska.
5—6 po poł. Zagadnienie tubylczości Słowian w świetle wykopalisk . . . . Prof. Dr. Kostrzewski.

III. dzień (22 kwietnia).

Wycieczka w okolicę Poznania celem uczestniczenia w rozkopywaniu grodziska lub cmentarzyska przedhistorycznego.

KONKURS ZWIĄZKU NAUCZYCIELI ABSTYNENTÓW na wzorową lekcję ogłoszony za zgodą Kuratorjum Okręgu Szkolnego w Poznaniu i subwencją Ministerstwa W. R. i O. P.

Warunki: Temat: Alkohol i jego skutki.

W opracowaniu piśmiennem zaznaczyć typ szkoły, wiek i płeć dzieci. Lekcję spisać na maszynie po jednej stronie, formatu foljo, w objętości 4 do 7 stron. Lekcję wyróżnioną przeprowadzić praktycznie w 45 minutach w szkole odpowiedniego typu, którą się później oznaczy. Ostatni termin nadesłania prac: 15 maja b. r. Nagrody I — 200 zł, II — 100 zł, III — 75 zł, IV — 50 zł. Lekcje nagrodzone stają się własnością Związku Nauczycieli Abstynentów. O nagrody ubiegać się mogą nauczyciele, nauczycielki Okręgu Szkolnego Poznańskiego szkół średnich, wydziałowych, powszechnych, zawodowych i seminarjów nauczycielskich.

Sędziami konkursu są: Bernard Chrzanowski, kurator, Kazimierz Węgiel, naczelnik wydziału szkół powszechnych. dr. Adam Wodziczko, profesor Uniwersytetu, Zofja Kossowska, nauczycielka, ks. Tadeusz Gałdyński, kierownik centrali przeciwalkoholowej, dr. Ludwik Posadzy, prezes Związku Nauczycieli Abstynentów

Uwaga: Literaturę o alkoholizmie poleca Składnica Abstynencka Poznań, Aleje Marcinkowskiego 1.

WYSTAWA HAFTÓW POLSKICH. Celem poparcia rozwoju produkcji haftów w Polsce Dyrekcja Miejskiego Muzeum Przemysłowego w Krakowie zamierza w roku bieżącym urządzić wystawę haftów polskich w następujących terminach: z końcem czerwca 1927 r. w Krakowie, w lipcu 1927 r. w Krynicy, w sierpniu 1927 r. w Gdańsku. Bliższe szczegóły udziela Dyrekcja Muzeum Przemysłowego w Krakowie, Smoleńska 9.

NANCY, GRAND CENTRE UNIVERSITAIRE. Facultés de Droit, Médecine, Sciences, Lettres et Pharmacie.

Etudiants étrangers: Enseignement spécial du français. Préparation aux Examens de l'Alliance Française. Cours de l'année scolaire: 15 Novembre — 1er Juillet — Cours de vacances: 7 Juillet—1er Octobre. Diplômes d'Etudes françaises. Relations avec des familles françaises assurées par un Comité de Patronage. Oeuvres universitaires pour les étudiants et divers. Cercle de l'Association Générale des Etudiants (Restaurant Universitaire). Section sportive des Etudiants (Stade Universitaire Lorrain). — Foyer de la Jeune Fille. Théâtre Municipal. — Concerts du Conservatoire. — Nancy Thermal (Parc des Sports. — Théâtre d'été). Pour tous renseignements, s'adresser à l'Office de Renseignements de l'Université, 13, Place Carnot.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.